

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

Débora Barboza

**EXCLUSÃO SOCIAL, VULNERABILIDADE À EXCLUSÃO
ESCOLAR E PSICANÁLISE:**

A autoscopia como auxílio na construção de uma ‘memória de si’

**Campinas
2012**

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Débora Barboza

**EXCLUSÃO SOCIAL, VULNERABILIDADE À EXCLUSÃO
ESCOLAR E PSICANÁLISE:**

A autoscopia como auxílio na construção de uma ‘memória de si’

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da Unicamp para conclusão do curso
de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação
da Profa. Dra. Ana Archangelo.

Campinas
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

B234e	<p>Barboza, Débora, 1987- Exclusão social, vulnerabilidade à exclusão escolar e psicanálise: a autoscopia como auxílio na construção de uma memória de si / Débora Barboza. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.</p> <p>Orientador: Ana Archangelo. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Filmagem. 2. Prática pedagógica. 3. Psicanálise. 4. Educação. 5. Dificuldade de aprendizagem. I. Archangelo, Ana, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>12-225-BFE</p>
-------	---

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Débora Barboza

**EXCLUSÃO SOCIAL, VULNERABILIDADE À EXCLUSÃO
ESCOLAR E PSICANÁLISE:**

A autoscopia como auxílio na construção de uma ‘memória de si’

Data de aprovação:

Profª. Dra. Ana Archangelo

Orientadora

Prof. Ms. Fábio Camargo Bandeira Villela

Segundo leitor

Campinas

2012

Dedico este trabalho aos meus amados pais,

Nelson e Idalici.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram, direta ou indiretamente, no desenvolvimento deste trabalho. Exponho neste espaço minha gratidão a elas.

Aos meus pais, Nelson José Barboza e Maria Idalici da Silva Barboza, agradeço o apoio e a dedicação constantes nestes cinco anos de curso. Obrigada por terem acreditado em meus sonhos e, acima de tudo, por terem me ajudado a não desistir deles.

Aos meus irmãos, Daniel Henrique Barboza e Douglas Nelson Barboza, agradeço por serem tão presentes em minha vida.

Ao Endrigo Luiz Zambelli, agradeço por toda a compreensão, paciência e incentivo nesse período difícil de conclusão de curso. Com você, as coisas se tornaram muito mais fáceis e amenas.

Aos meus colegas de faculdade – Ana Laura Lopes Carvalho, Pamela Greco, Roberta Gobi, Raquel Ruama, Thaís Cristina Siteo e Eliseu José Machado – agradeço por todos os momentos de alegria e dificuldade compartilhados nos últimos cinco anos.

À orientadora dessa pesquisa, professora Ana Archangelo, agradeço por ter apresentado para mim uma educação com significado, uma nova escola e uma nova forma de compreender o ser humano, nas quais acredito.

Aos professores e toda a equipe gestora da escola em que desenvolvi este trabalho, agradeço por terem aberto o espaço da vida profissional de vocês, permitindo que eu participasse dela como observadora e aprendiz dessa complexa profissão que é ser professor.

Agradeço aos meus colegas auxiliares de pesquisa, com os quais pude dividir angústias e trocar experiências a respeito do trabalho que vinha sendo desenvolvido por nós.

À Universidade Estadual de Campinas, agradeço por ter reconhecido a relevância deste trabalho, premiando-o como melhor tema livre de iniciação científica da área de Humanas da universidade no ano de 2011.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, agências de fomento que financiaram os dois anos de pesquisa desenvolvidos por mim.

Àqueles que não foram citados, mas que fizeram parte desse percurso, meus sinceros agradecimentos.

“Feliz é aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

Cora Coralina

RESUMO

Este trabalho tem como eixo a compreensão do impacto da exclusão social na dinâmica afetiva de alunos que apresentavam dificuldades escolares e a análise, no processo de pesquisa desses problemas, dos efeitos da introdução de uma estratégia de investigação/intervenção, denominada autoscopia. A autoscopia é um procedimento que se baseia na filmagem de determinada prática e tem por finalidade apreender o cenário e as ações dos indivíduos que compõem uma situação. A pesquisa visou o acompanhamento individual de duas crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e, no decorrer dos encontros, imagens que continham cenas do cotidiano escolar destas crianças foram selecionadas e projetadas a elas. Este procedimento teve o intuito de funcionar como uma ‘memória externa’ de acontecimentos escolares nos quais as crianças estiveram envolvidas e que não encontraram morada na mente das mesmas. O material coletado durante a pesquisa foi analisado à luz de referenciais teóricos psicanalíticos e, assim, buscamos compreender os efeitos da utilização da autoscopia na superação das dificuldades escolares apresentadas pelas crianças.

Palavras-chave: Autoscopia; Psicanálise e Educação; Dificuldade de aprendizagem.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A mão de Gustavo	33
Figura 2 – A biblioteca, sem o Gustavo	34
Figura 3 – O sapo	37
Figura 4 – Representação da cena projetada	39
Figura 5 – Girassol envenenado	40
Figura 6 – Débora, por Gustavo	48

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1	
A AUTOSCOPIA COMO PROCEDIMENTO DE PESQUISA	13
CAPÍTULO 2	
EXCLUSÃO SOCIAL E A VULNERABILIDADE À EXCLUSÃO ESCOLAR.....	15
CAPÍTULO 3	
MEMÓRIA E APRENDIZAGEM.....	17
CAPÍTULO 4	
METODOLOGIA DE PESQUISA	
1. Referencial teórico psicanalítico.....	21
2. Local de pesquisa.....	24
3. Critérios de escolha dos alunos acompanhados	25
4. Reuniões quinzenais com os professores.....	25
5. Observações em sala de aula	26
6. Filmagens de situações escolares.....	27
7. Encontros lúdicos individuais.....	29
CAPÍTULO 5	
A AUTOSCOPIA E A CONSTRUÇÃO DA ‘MEMÓRIA DE SI’	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de dois anos de pesquisa desenvolvida como projeto de iniciação científica, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Constituiu-se como parte de uma pesquisa, coordenada pela Profa. Dra. Ana Archangelo, intitulada *Exclusão Social, Vulnerabilidade à Exclusão Escolar e Psicanálise: Construção da 'memória de si' na superação da 'capacidade para não aprender'*. Tanto o projeto de pesquisa base como o projeto de iniciação científica contaram com o auxílio do Programa de Melhoria do Ensino Público, subsidiado pela FAPESP.

A pesquisa de Archangelo tem como fundamento refletir a respeito dos danos causados aos alunos que são vitimados pela exclusão social, especialmente naquilo que diz respeito às dinâmicas psíquicas do sujeito. O papel que a escola desempenha neste fenômeno é o principal eixo de investigação da pesquisa, levando em conta que as crianças que sofrem do incapacitante processo de exclusão social são vulneráveis a desenvolver aquilo que é chamado pela autora de 'capacidade para não aprender' (Archangelo, 2010). De um lado, a pesquisa acompanhou professores de uma escola de Ensino Fundamental, no sentido de construir modos de ação coletivos que privilegiem o desenvolvimento da 'memória de si' em seus alunos. De outro, acompanhou individualmente alguns destes, de modo a oferecer-lhes uma 'memória externa' através de cenas videogravadas em que as próprias crianças se encontravam em atividades escolares.

Nesse sentido, minha pesquisa baseou-se na introdução, ao projeto de pesquisa base, de um procedimento de coleta de dados denominado autoscopia, utilizando-o no acompanhamento de dois alunos vitimados pela exclusão social. Por autoscopia entende-se, no contexto deste projeto, como a prática de registrar, através de videograções,

determinadas situações escolares e tem por finalidade apreender o cenário e as ações dos indivíduos que compõem uma situação.

Considerando-se que um dos problemas enfrentados por essas crianças é o que os professores chamam de ‘falta de memória’, a autoscopia foi utilizada não para que se tivesse um registro rígido das seqüências que fazem parte de uma conjuntura, mas com o objetivo específico de prover professores e alunos estudados com um material que permitisse a reconstituição das atividades desenvolvidas em sala de aula e a construção de uma memória, oportunizando, desse modo, que esses últimos recorressem a ela para relembrar e elaborar suas experiências. Dessa maneira, as cenas videogravadas, além de registrarem as experiências de aprendizagem dos alunos, também permitiram que estes as revisitassem durante encontros lúdicos individuais. Portanto, o material de investigação proporcionado pela autoscopia foi composto pelas videograções e pela experiência de contato posterior dos alunos com o registro de sua produção. Através disso, analisamos o impacto que a autoscopia causou no comportamento e nas experiências de aprendizagem dos alunos, tendo como base referenciais teóricos da psicanálise. O resultado desse estudo está dividido neste trabalho de conclusão de curso em cinco capítulos, apresentados a seguir.

CAPÍTULO 1

A AUTOSCOPIA COMO PROCEDIMENTO DE PESQUISA

O principal objetivo desse trabalho foi analisar o papel da autoscopia como recurso de investigação/intervenção na escola, utilizando-o no acompanhamento de dois alunos vitimados pela exclusão social. De acordo com Sadalla e Larocca (2004):

A palavra “autoscopia” é composta pelos termos “auto” e “scopia”. O primeiro trata de uma ação realizada pelo próprio sujeito e o segundo refere-se a escopo (do grego *skoppós* e latim *scopi*), que quer dizer objetivo, finalidade, meta, alvo ou mira. A idéia de autoscopia diz respeito, portanto, a uma ação de objetivar-se, na qual o eu se analisa em torno de uma finalidade. (p. 421)

Neste trabalho, a autoscopia foi entendida como o ato de registrar, através de videogravações, uma determinada prática. Isso permitiu que, posteriormente, as cenas videogravadas passassem por uma análise mais profunda, reflexiva e avaliativa da situação, já que há uma maior apreensão do cenário e das atitudes vivenciadas pelo(s) sujeito(s) naquele momento. Dessa forma, “a autoscopia supõe dois momentos essenciais: a videogravação, propriamente dita, da situação a ser analisada e as sessões de análise e reflexão” (Sadalla e Larocca, 2004, p. 421).

Algumas das vantagens da autoscopia em relação à observação direta, constatadas no desenvolvimento dessa pesquisa, é que na observação direta, além de se correr o risco de elementos significativos para uma análise passarem despercebidos, há um maior envolvimento emotivo de quem acompanha a situação. A versatilidade das videogravações torna possível que situações revestidas de dinamismo, como as que envolvem um aluno no âmbito escolar, sejam visitadas diversas vezes e com certo distanciamento emotivo, o que possibilita a captação de momentos efêmeros ou que geralmente não são repetidos e que costumam ser de fundamental importância para a compreensão de uma situação. Porém, “os dados considerados na autoscopia não provêm daquilo que está registrado na tela, mas daquilo

que o sujeito analisa ao confrontar-se com a imagem de si, na tela de vídeo” (Larocca, 2002, p. 42).

Ainda segundo Larocca (2002):

[...] este procedimento foi utilizado em estudos europeus como os de LINARD (1974; 1980), PRAX & LINARD (1975), na França, e FERRÉS (1996), na Espanha, que detalharam a potencial função de *avaliação de si mesmo* que a videogravação permite. Estudos brasileiros registram procedimentos semelhantes (SADALLA: 1998; OLIVEIRA: 1998; GUARNIERI: 1998; TASSONI: 2000). (p. 43)

O registro das situações escolares por meio de videogravações não foi feito apenas com o intuito de nos prover com material para a pesquisa, mas, sobretudo, de prover os professores e as crianças estudadas com um material que se constituiu como uma ‘memória da experiência vivida’, à qual eles puderam recorrer para ‘recordá-la’ e ‘elaborá-la’¹, ao invés de repeti-la. Isso porque, nas palavras de Mello (2009):

Reconstruir, relembrar e repetir sempre foram considerados importantes, desde que Freud chamou atenção para isso pela primeira vez. Hoje, no entanto, os analistas kleinianos estão atentos à questão do passado *no* presente, do repetir *na* sessão. A esperança é de que por meio da análise completa e profunda do repetir, ocorra o relembrar, não apenas na forma de relembrar eventos históricos esquecidos, mas sim tornando conscientes ansiedades, defesas e relações de objeto, mantidas inconscientes no presente. (p. 41)

Para Freud (1914, p. 165), o indivíduo “não recorda coisa alguma do que esqueceu e reprimiu, mas expressa-o pela atuação ou atua-o (*acts it out*). Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; repete-o, sem, naturalmente, saber que o está repetindo”.

A aprendizagem se faz necessariamente sobre a recordação e, portanto, pode exigir que o sujeito supere, ao menos em certa medida, a tendência à repetição de conteúdos inconscientes. Daí a relevância da videogravação como recurso adicional para a realização da tarefa de ‘recordar’.

¹ Referência ao artigo: FREUD, S. Recordar, repetir, elaborar (1914). In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996, Vol. 12, p. 163-171.

CAPÍTULO 2

EXCLUSÃO SOCIAL E A VULNERABILIDADE À EXCLUSÃO ESCOLAR

O conceito de vulnerabilidade, compreendido como síntese psíquica decorrente de dinâmicas que desde muito cedo se estabelecem nas relações com os primeiros objetos e que se perpetuam ou se transformam mediante as experiências subseqüentes, tem nucleado os trabalhos de Archangelo que, por sua vez, são inspirados na psicanálise de tradição inglesa – nomeadamente, Melanie Klein e Wilfred Bion.

É comum compreender o processo de exclusão social como resultante somente da pobreza e da falta de recursos. Nesse sentido, segundo Fernández (1991, p. 54), há a tendência a considerar que “porque um ser humano sofre sérias carências econômicas, esta situação tenha que ser a causa única de todos os seus ‘dramas’”. Como se lhe tirássemos também o direito a ‘ter’ inconsciente, sintomas, símbolos e desejos”. Ao contrário desse pensamento comum, “além da natureza dinâmica, multidimensional e relacional, a exclusão é produzida e se manifesta em diferentes escalas, desde a global, passando pela local, até a escala familiar e individual. E a produção acadêmica deve considerar todas elas” (Archangelo, 2008, p. 6).

Segundo Archangelo (2010), um dos aspectos da exclusão social recai sobre a falta de suporte para demandas essenciais de alguns sujeitos, o qual deveria ser oferecido por políticas e instituições. Dessa forma, devido à negligência de demandas significativas por parte de políticas públicas e instituições, a exclusão não oportuniza a esses sujeitos a experiência de acolhimento social, negando a eles, em termos simbólicos, a experiência da própria existência.

Sendo assim, a exclusão social de crianças inevitavelmente acaba se fazendo presente na escola, causando impactos afetivos a estes sujeitos e influenciando, de alguma maneira, seus processos de aprendizagem. Nesse aspecto, a exclusão social repercute no que

Archangelo (2010) chama de ‘capacidade para não aprender’. Segundo a autora, esta capacidade, a qual potencializa o fenômeno de exclusão escolar, baseia-se em experiências sociais que se manifestam nas seguintes dificuldades em sala de aula: a dificuldade para o brincar², a ausência de memória e a ausência de narrativa.

² Para Klein, em muitos casos, inibições no brincar são a base de inibições da aprendizagem. Cf. KLEIN, M. A. **Psicanálise de Crianças**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

CAPÍTULO 3

MEMÓRIA E APRENDIZAGEM

Segundo Archangelo (2010), Bion utiliza o termo ‘catástrofe’ em sua obra para denominar um estado necessário nos processos de mudança, quando ocorre a fragmentação da mente e o surgimento de uma nova estrutura de sentimentos e pensamentos. Nesse contexto, a ‘catástrofe’ caracteriza-se como uma ‘experiência normal’, necessária para que o indivíduo atinja um estado mental mais estável. Caso isso não ocorra, a mente do sujeito tenderá à estagnação, o que dificulta o acolhimento de novas experiências.

Esta experiência de transição entre a dissolução da mente e a formação de um estado mental mais estável permite aquilo que Bion denomina como tolerância à realização negativa de uma expectativa (Archangelo, 2010), pois o enfrentamento de experiências dolorosas permite a recomposição da estrutura psíquica. De acordo com um artigo da CELT – *Conversations in Teaching and Learning* (2007):

Bion spoke about the difficulty and pain involved in “Learning from Experience”. He defines learning from experience as learning in which there is an emotional connection with the content of what is learned, as distinct from learning about things/facts/without internalizing them. He emphasized the importance of negative capability. This means tolerating being in a state of not knowing which is a prerequisite for learning and discovery. Another way of expressing this is in the need to create space to take in, that which is new³. (p. 4)

Salzberger (1983), nesse mesmo contexto, afirma:

What makes the painful experience bearable is an interest and ability to think about the feelings evoked in us. We may need space and time to consider the nature of the pain and appreciate what it is about⁴. (p. 65)

³ “Bion falou sobre a dificuldade e dor envolvidas em “Aprendendo com a Experiência”. Ele define o aprender com a experiência como aprendizado onde há conexão emocional com o conteúdo que é aprendido, diferente do aprendizado sobre coisas/fatos sem internalizá-los. Ele enfatizou a importância da capacidade negativa. Isto significa tolerar um estado de não saber, o qual é pré-requisito do aprender e descobrir. Outro meio de expressar isto é a necessidade de criar espaço para digerir o que é novo” (tradução nossa).

⁴ “O que torna suportável a experiência dolorosa é o interesse e a habilidade de pensar sobre os sentimentos evocados em nós. Nós podemos necessitar de espaço e tempo para considerar a natureza da dor e compreender sobre o que se trata” (tradução nossa).

Uma mente que nega a realidade fica estagnada ou fragmenta seus elementos, a fim de tentar diminuir a dor derivada destas experiências.

Uma das consequências desse processo repercute na capacidade do sujeito em construir uma ‘memória de si’ que se converta em narrativa. Se a experiência não se transformar em memória, a capacidade de narrar fica comprometida. Isso porque um psiquismo que não constitui a ‘memória de si’, não possui repertório nem ferramentas para a construção de narrativas (Archangelo, 2010). Afinal, de acordo com Benjamin (1983), narrar revela a possibilidade de saber contar uma experiência, não se limitando somente em transmitir uma informação.

De acordo com Archangelo (2010), Bion (1994) denomina a memória como uma função capaz de armazenar objetos que podem ser manipulados como idéias e palavras. Para isso, o psiquismo deve ser capaz de transformar elementos e ansiedades advindos de experiências (denominados de elementos-beta) em elementos que podem ser representados ou convertidos em pensamentos (denominados de elementos-alfa). Somente os elementos-alfa são passíveis de serem armazenados pela memória.

Bion (2004) ainda nos informa que, caso a transformação de elementos-beta em elementos-alfa não ocorra, as experiências serão armazenadas como *undigested facts*, ou seja, elementos disponíveis apenas para evacuação e identificação projetiva⁵, o que obstrui a capacidade para pensar, advinda do ‘aprender com a experiência’. Portanto, em termos bionianos, sujeitos que não desenvolvem a função-alfa, ou seja, a capacidade para transformar elementos-beta em elementos passíveis de serem pensados, representados e sonhados, não possuem a função memória (Archangelo, 2010).

⁵ O bebê tende a expulsar de seu *self* as experiências de morte, depositando-as no objeto e buscando, tanto quanto possível, afastar-se dele. A isso, Klein (1991) dá o nome de **identificação projetiva**. Em fantasia, nega que as ansiedades – a sensação no estômago, o ressentimento por sentir-se abandonado, o medo de aniquilamento – pertençam a ele. O alívio proporcionado pela projeção é substituído pelo temor de que esse objeto – agora reforçado pelos conteúdos projetados – se volte contra ele, bebê, o que faz aumentar seu temor e, conseqüentemente, a intensidade da projeção.

Ainda segundo Bion (cf. Archangelo, 2010), em nossas primeiras experiências de relação, é a mente do outro (sujeito ou instituição) que nos empresta a função-alfa. O bebê, por meio da identificação projetiva, depositaria no outro suas ansiedades, derivadas de experiências de desprazer e frustração, e caberia a essa outra mente a tarefa de elaborar tais experiências, transformando-as em experiências toleráveis ao psiquismo do bebê. A esse suporte psíquico fornecido pelo outro, Bion deu o nome de *reverie*:

The emotional experience between the infant and the mother is vital in developing the capacity to think. The mother acts as a ‘container’ for the baby [...] The mother’s ‘reverie’ helps her to imaginatively enter the world of her baby and empathize with his feeling states⁶. (CELT, 2007, p. 3)

De acordo com Archangelo (2010), Rustin, em diálogo com Bion, também nos fala da necessidade do sujeito tolerar ansiedades e frustrações, permitindo que o desenvolvimento de competências cognitivas ocorra ao longo do tempo. Isso é possível quando o sujeito conta com o suporte psíquico de um outro, o qual auxilia aquele na elaboração da dor presente em determinadas experiências. Dessa forma:

A transformação de nossas experiências mais íntimas, não simbolizáveis em um primeiro momento, em experiências pensáveis e, por essa razão, compartilháveis, é uma das chaves para o desenvolvimento da capacidade para pensar e, por conseguinte, para narrar e, em última análise, para aprender. (Archangelo, 2010, p. 10)

Durante o acompanhamento de duas crianças cuja ‘capacidade para não aprender’ cumpria a difícil tarefa de fazê-las sobreviver à realidade, fragmentando-a e tornando processos necessários à formação da memória e à aprendizagem escolar praticamente impossíveis, a introdução das videograções como método de investigação/intervenção teve como intuito fornecer aos alunos uma ‘memória externa’ de acontecimentos escolares nos quais eles estiveram envolvidos e que não encontraram morada na mente dos mesmos.

⁶ “A experiência emocional entre a criança e a mãe é vital no desenvolvimento da capacidade de pensar. A mãe age como um ‘recipiente’ para o bebê [...]. A *reverie* da mãe a ajuda a imaginativamente entrar no mundo de seu bebê e cria empatia com o seu estado sentimental” (tradução nossa).

Nesse sentido, o recurso de videogravações foi a possibilidade de oferta de uma ‘memória de si’ construída externamente, a exemplo das interações que estabelecemos cotidianamente e que nos indagam, de modo a permitir que revisitemos nosso passado, nossa história e, ao fazê-lo, que os tomemos para nós. O propósito da videogravação foi permitir que os sujeitos recuperassem o ‘não lembrado’ ou ‘não armazenado’ pela memória, que o revisitasse quantas vezes quisessem, que refletissem sobre ele, juntassem os seus pedaços, tomando em suas mãos a própria experiência.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DE PESQUISA

1. Referencial teórico psicanalítico

Em meu primeiro ano de graduação, cursei a disciplina Psicologia I, a qual era dividida em dois módulos – psicanálise e psicologia comportamental.

A professora Ana Archangelo ministrou o módulo referente à psicanálise e sua interlocução com a educação. Em um primeiro momento, toda aquela teoria freudiana de complexo de Édipo, parapraxias, instâncias psíquicas e dinâmicas de transferência assustou-me um pouco. Pelo fato de tocar nosso inconsciente e mexer com inquietações, a psicanálise me pareceu, a princípio, fantasiosa.

Aos poucos, quando adentrou na teoria das relações de objeto (a qual inclui Klein e Bion) e nos apresentou as teorias de aprendizagem de Rustin e a abordagem psicanalítica da prática educacional, não somente o que via acontecer na escola passou a fazer sentido, como também situações que perpassaram a minha vida de estudante.

A partir desse *insight*, procurei a professora Ana para fazer parte do grupo de estudo e pesquisa no qual atua dentro da Faculdade de Educação. Passei, então, a frequentar as reuniões de estudo quinzenais, em que tratávamos de assuntos tais como a importância do brincar, a contribuição de Melanie Klein para a psicanálise da infância e o aprofundamento da compreensão da Natureza Humana, obra de Winnicott. O grupo de estudos, coordenado, naquele ano de 2009, pelo doutorando Fábio Camargo Bandeira Villela, propiciou uma troca enriquecedora de experiências.

Após alguns encontros, recebi o convite da professora Ana para participar, como bolsista de iniciação científica, de um projeto que ela estava iniciando em uma escola na

periferia de Campinas. Foi aí que passei a desenvolver o presente trabalho, tendo como fundamento os referenciais teóricos da psicanálise.

Laplanche e Pontalis (2008) conceituam a psicanálise, no livro “Vocabulário da Psicanálise”, como sendo:

Disciplina fundada por Freud e na qual podemos, com ele, distinguir três níveis:

A) Um método de investigação que consiste essencialmente em evidenciar o significado inconsciente das palavras, das ações, das produções imaginárias (sonhos, fantasias, delírios) de um sujeito. Este método baseia-se principalmente nas associações livres do sujeito, que são a garantia da validade da interpretação. A interpretação psicanalítica pode estender-se a produções humanas para as quais não se dispõe de associações livres.

B) Um método psicoterápico baseado nesta investigação e especificado pela interpretação controlada da resistência, da transferência e do desejo. O emprego da psicanálise como sinônimo de tratamento psicanalítico está ligado a este sentido; exemplo: começar uma psicanálise (ou uma análise).

C) Um conjunto de teorias psicológicas e psicopatológicas em que são sistematizados os dados introduzidos pelo método psicanalítico de investigação e de tratamento. (p. 385)

A análise de todo o material coletado durante os dois anos de pesquisa teve como ênfase a investigação das dinâmicas psíquicas dos sujeitos envolvidos. Também Bleger trata a psicanálise como um método de investigação (1984):

A transcendência social da psicanálise reside fundamentalmente em sua capacidade de ser *um método de investigação* dos fenômenos psicológicos que, como tal, contribui com conhecimentos valiosos sobre as leis psicológicas que regem a dinâmica tanto da saúde como da doença e nos permite também compreender e valorizar os efeitos de determinados acontecimentos sobre a formação e evolução da personalidade [...]. (BLEGER, 1984, p. 111, grifos do autor).

Para além disso, segundo Quinodoz (2007), a psicanálise é “uma abordagem clínica e técnica que ainda hoje permite a inúmeros pacientes resolver conflitos inconscientes que não conseguiriam resolver por outros métodos” (p.11).

A interpretação e acolhimento dos fenômenos inconscientes, fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, baseou-se em algumas concepções expostas por Freud: atenção flutuante, associação livre, transferência e contratransferência.

A atenção flutuante diz respeito à maneira com a qual o sujeito que está fazendo o acompanhamento de outrem deve escutá-lo. Esta atenção deve fazer com que o inconsciente

do analisando se ‘conecte’ com o inconsciente do analista e, para isso, este último não deve prender-se a conteúdos específicos da conversa, tentando lembrar-se de alguma coisa, mas deve permitir que elementos da comunicação que se estabelece sejam transmitidos de forma espontânea e livre (conceito de associação livre).

Laplanche e Pontalis (2008), na obra *Vocabulário da Psicanálise*, retomam Freud para explicitar a atenção flutuante:

Segundo Freud, modo como o analista deve escutar o analisando: não deve privilegiar *a priori* qualquer elemento do discurso dele, o que implica que deixe funcionar o mais livremente possível a sua própria atividade inconsciente e suspenda as motivações que dirigem habitualmente a atenção. Essa recomendação técnica constitui o correspondente da regra da associação livre proposta ao analisando. (p. 40)

Os mesmos autores conceituam a associação livre como:

Método que consiste em exprimir indiscriminadamente todos os pensamentos que ocorrem ao espírito, quer a partir de um elemento dado (palavra, número, imagem de um sonho, qualquer representação), quer de forma espontânea. (LAPLANCHE e PONTALIS, 2008, p. 38)

Segundo Klein (1991), no caso do trabalho com crianças, é através da brincadeira que a associação livre ocorre, razão pela qual a ludicidade esteve presente no desenvolvimento de toda a pesquisa, conforme explicado mais a frente.

A dinâmica da transferência, presente em toda relação humana, consiste na atribuição de sentimentos e pessoas para a figura do analista, possibilitado pelo laço de confiança estabelecido entre analista e analisando. Isso permite a aproximação com sentimentos inconscientes da pessoa acompanhada, aumentando o conhecimento sobre ela. Nas palavras de Freud (1976, p. 111, *cf.* Quinodoz, 2007, p. 87):

O que são essas **transferências**? São edições, cópias de tendências e de fantasias que devem ser despertadas e tornadas conscientes pelos progressos da análise, e cujo traço característico é substituir uma pessoa que se conheceu antes pela pessoa do médico. Em outras palavras, um número considerável de estados psíquicos anteriores é revivido não como estados passados, mas como relações atuais com a pessoa do médico. (p.87 – grifos do autor)

A resposta inconsciente que a dinâmica da transferência desperta no analista é denominada de contratransferência. Nas palavras de Laplanche e Pontalis (2008), contratransferência é o “conjunto das reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e, mais particularmente, à transferência deste” (p. 102).

Sendo assim, a psicanálise e os conceitos explicitados, derivados dessa corrente de pensamento, guiaram o trabalho de investigação da presente pesquisa. Buscamos compreender, através dela, os fenômenos que perpassam a vida escolar de alunos com dificuldades escolares e o impacto da autoscopia no processo de pesquisa desses problemas.

2. Local de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola localizada em um bairro periférico do município de Campinas, na região norte da cidade, de Agosto de 2009 a Julho de 2011.

Está situada em uma área que sofre os efeitos da exclusão social, funcionando das 7h às 22h45. À época, possuía cerca de 1000 alunos matriculados, do 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Na década de 80, quando o bairro era menor e ainda era habitado por poucas famílias, a escola dava conta da demanda de alunos, os quais eram provenientes também de bairros e cidades vizinhas. Nos anos em que a pesquisa foi realizada, as salas de aula contavam com, em média, 40 alunos, devido ao crescimento desordenado de casas no bairro (grande parte destas em condições precárias) e a necessidade de a escola atender a todos.

Neste trabalho, acompanhei um aluno que, em 2009, encontrava-se no 1º ano do Ensino Fundamental e uma aluna que, em 2010, encontrava-se no 2º ano do Ensino Fundamental. A seleção desses alunos foi feita mediante os critérios explicitados a seguir.

3. Critérios de escolha dos alunos acompanhados

Tendo em vista que nas salas de aula observadas havia uma gama de alunos que apresentavam dificuldades escolares, contamos com a ajuda dos professores para selecionar as crianças acompanhadas. Para isso, levamos em conta alguns critérios. São eles:

1. Aquelas crianças para com as quais todas as iniciativas pedagógicas de superação de dificuldades vinham se frustrando;
2. Em relação às quais os professores tenham se sentido incapazes na tarefa de compreender os processos ali envolvidos, mas, ao mesmo tempo, tenham percebido uma dificuldade para além da esfera cognitiva ou estritamente relacionada a opções metodológicas inadequadas;
3. Em relação às quais não conseguiram mais vislumbrar alternativas pedagógicas eficazes, por mais que vinham procurando fazê-lo. (Archangelo, 2010, p. 11)

4. Reuniões quinzenais com os professores

Desde o início do projeto na escola, percebemos que havia, por parte dos professores, uma preocupação central: a de entender dificuldades de alguns de seus alunos e de saber interferir, positivamente, na transformação dessa condição. Aliado ao interesse vindo desse grupo de professores (o qual foi, progressivamente, aumentando), pensamos serem eles a referência constante para a análise das dinâmicas intra-classe e peças-chave também na avaliação de eventuais impactos das propostas de intervenção na reversão da ‘capacidade para não aprender’ (Archangelo, 2010).

Nesse sentido, oficializamos um grupo de estudos entre pesquisadoras e professores. Os encontros aconteciam quinzenalmente e neles discutíamos situações específicas de sala de aula vivenciadas pelos professores, assim como o andamento do trabalho que era realizado, paralelamente, com os alunos selecionados.

A coordenadora da pesquisa mediava as discussões que surgiam e estimulava a leitura de textos pelos participantes, os quais subsidiavam teoricamente as situações levantadas pelo grupo.

Segundo Archangelo (2010), a reflexão acerca das experiências dos alunos exigiu, de um lado, o estudo dos processos sociais, psíquicos e educacionais ali presentes; de outro, a construção de ‘formas de ação’ que se distinguiam das usuais e que poderiam contribuir com a superação das dificuldades pelas quais alunos e professores passavam diariamente. Desse modo, o grande objetivo desses encontros foi construir modos de ação que auxiliassem o desenvolvimento da ‘memória de si’ dos alunos. Além disso, consideramos ser grande a responsabilidade da escola e dos professores no suporte ao desenvolvimento psíquico dos alunos. Compartilhamos, assim, da opinião de Salzberger (1983):

The school at which the child spends such a large part of his waking life, and the teachers who become such influential adults for the student, have a great responsibility for providing experiences which will encourage trust, as opposed to idealization and dread, and thus help the individual to grow⁷. (p. 37)

Como resultado dessa interação e troca entre pesquisadoras e professores e com a aprovação do projeto no Programa de Melhoria do Ensino Público da FAPESP, cinco professores da instituição passaram a participar da pesquisa, como bolsistas, acompanhando alunos.

Todos os encontros com os professores foram registrados por meio de relatórios.

5. Observações em sala de aula

Durante o primeiro ano de pesquisa, foram realizadas 12 observações em sala de aula, de cerca de 50 minutos cada uma. Tais observações percorreram todo o semestre letivo, não se limitando somente ao início do acompanhamento efetivo do aluno. Isso porque, no início da pesquisa, acompanhei também os dias de filmagem, observando como a criança reagia quando estava em contato com a câmera.

⁷ “A escola em que a criança passa grande parte de sua vida enquanto acordada, e os professores que se tornam adultos influentes para o estudante, têm uma grande responsabilidade de fornecer experiências que irão encorajar confiança em oposição à idealização e pavor e assim ajudar no crescimento individual” (tradução nossa).

No segundo ano de pesquisa, pelo fato de ter acompanhado uma aluna da mesma turma do aluno que já havia sido acompanhado, foram realizadas três observações em sala de aula.

As observações foram feitas com o intuito de obter conhecimento a respeito de como os alunos agiam durante as situações escolares, que tipo de interação estabeleciam com a professora e com os colegas e como se portavam perante as atividades realizadas em sala de aula.

Todas as observações foram registradas por meio de anotações, as quais organizei, posteriormente, em relatórios. A orientadora da pesquisa teve contato com todos eles, teceu comentários e auxiliou na compreensão dos fenômenos ali presentes.

6. Filmagens de situações escolares

No primeiro ano de pesquisa, foram realizadas 18 videograções do aluno acompanhado, cada uma com 50 minutos de duração. No segundo ano de pesquisa, o total foi de dez videograções, com o mesmo tempo médio de duração.

Os primeiros contatos da turma dos alunos com a câmera filmadora foram desconsiderados para fins de pesquisa, visto que o comportamento deles foi influenciado pela presença daquele novo objeto em sala de aula. Aos poucos, pelo fato de as filmagens terem sido feitas semanalmente, os alunos acostumaram-se com elas e, a partir da retomada do cotidiano da turma – situação esta que contamos com a orientação da professora para termos conhecimento – passamos a levar em conta as cenas videogravadas para aplicação da autoscopia.

As edições das filmagens apresentadas às crianças foram feitas considerando-se alguns critérios, como:

- O tempo de projeção: com a experiência de apresentação das filmagens para as crianças, notamos que o tempo médio de projeção variava de 12 a 15 minutos.
- Os conteúdos mais ou menos frustrantes e mais ou menos mobilizadores de ansiedade: era fundamental que as edições equilibrassem imagens em que as crianças encontravam-se integradas com a cena escolar e em que encontravam-se apartadas e distantes. Dessa forma, apesar das cenas de fracasso escolar serem mais recorrentes no início, tivemos a preocupação de mobilizar somente uma quantidade de angústia tolerável pelos alunos, de modo a permitir que entrassem em contato, verbalizassem e elaborassem tais ansiedades, não sendo estas um impeditivo para o contato com as experiências ali vividas.
- O intervalo ideal para a rememoração das cenas videogravadas: como o trabalho com a autoscopia buscou auxiliar os alunos a construir uma ‘memória de si’, os questionamentos sobre as lembranças e recordações das cenas videogravadas fizeram parte do acompanhamento. Sendo assim, consideramos o período de uma semana como intervalo ideal de rememoração das situações gravadas. Ou seja, a filmagem realizada em determinada semana era editada e projetada ao aluno na semana seguinte.

De acordo com Archangelo (2010)⁸, as videografações envolveram um trabalho consciente e inconsciente na edição das cenas, a fim de que ‘padrões’ dos alunos e aquilo que parecia ser o processo subjacente ao impedimento da recordação dos mesmos viessem à tona, no caso do projeto, como narrativas cênicas.

⁸ Referência ao artigo: ARCHANGELO, A. ‘Scenic memory’ as a means to overcome the ‘lack of memory’ and the ‘capacity not to learn’ at school, 2010. Não publicado.

7. Encontros lúdicos individuais

Concomitantemente com as filmagens, foram realizados encontros lúdicos individuais com os alunos, uma vez por semana. Com o primeiro aluno acompanhado, foram feitos 15 encontros. Com a segunda criança, o total foi 13 encontros.

Nesses momentos, que tinham duração de uma hora, os alunos tiveram a possibilidade de assistir às filmagens e, depois, de brincar e conversar. Após os encontros, eu registrava o que havia acontecido, tendo como base minha recordação.

Cada aluno participante do projeto tinha sua própria caixa de brinquedos, a qual continha os seguintes itens: caixas de “Brincando de engenheirinho” (material fabricado em madeira); kits de miniaturas de jarras, panelas, pratos, talheres e caldeirões; kits de miniaturas de animais de diferentes tamanhos e cores (carneiros, porcos, vacas, touros, cachorros, cavalos, bodes); celulares; bonecas grandes brancas; bonecas grandes negras; bonecas pequenas; mini-secadores de cabelo, mini-escova de cabelo e mini-espelho; bonecos grandes brancos; bonecos grandes negros; bonecos pequenos; bebês; barcos; motos; carros de diferentes tamanhos e cores; tinta guache; pincel; lousas mágicas; jogos da memória; fogões; alfabeto móvel; papel sulfite branco e colorido; giz de cera e lápis de cor.

A caixa de brinquedos ficava guardada na sala da direção. Esse material permaneceu à disposição da criança durante os encontros individuais, para que esta se valesse de diferentes formas de expressão diante da angústia de se ver nas cenas videogravadas e projetadas. Afinal, segundo Klein, “a criança expressa suas fantasias, seus desejos e suas experiências reais de um modo simbólico, através de brincadeiras e jogos” (p. 27). Procurei acolher a expressão espontânea das crianças, observar as brincadeiras e brincar com elas sempre que solicitavam.

Segundo Luz (2009):

Brincar é uma experiência prazerosa que torna favorável o estabelecimento de vínculos positivos e permite que a criança possa comunicar-se de forma abrangente.

Fazendo uso não somente de palavras, mas também de gestos, a criança pode dramatizar situações que ela observou ou que ocorreram com ela. Enquanto brinca, uma criança pode mostrar seu interior e demonstrar a forma como concebe e se relaciona com a realidade externa. (p. 51)

Por isso, o brincar constituiu-se como metodologia de pesquisa fundamental neste trabalho, uma vez que as crianças não expressam o que sentem e pensam por meio de palavras, como os adultos, já que não dominam o código lingüístico em sua totalidade. A partir do acolhimento das brincadeiras, torna-se possível compreendermos seu mundo interno.

Os locais de encontro com a criança foi a principal dificuldade enfrentada na consecução do trabalho. A escola deixava ao nosso dispor, no início do projeto em 2009, um espaço em que os encontros individuais poderiam ser realizados, sendo, geralmente, o laboratório de informática ou a biblioteca. A partir de 2010, os dois espaços citados foram interditados pela direção da instituição, devido a algumas reformas que seriam feitas. Pelo fato de não haver salas de aula vazias durante o período de aula, os encontros individuais ficaram comprometidos nesse período. A falta de privacidade, caracterizada pelo intenso movimento de entrada e saída de professores e alunos dos lugares em que nos encontrávamos (geralmente, a sala dos professores), atravessou a experiência com a autoscopia. Isso porque atrapalhou, em alguns momentos, a relação do aluno com seus sucessos e suas angústias, assim como dividiu a atenção, tanto a minha quanto a da criança, entre a atividade, propriamente dita, e outras demandas.

Esse descompasso interferiu no estabelecimento do *setting* do estudo, inspirado naquele adotado pelo método psicanalítico. Segundo Quinodoz (2007), “chamamos de *setting* psicanalítico o conjunto de condições necessárias para assegurar o desenrolar ótimo do processo psicanalítico” (p. 130).

A falta de condições oferecidas pela escola não contribuiu, por diversas vezes, para o bom andamento do processo de pesquisa, já que não havia disponível um lugar fixo e tranquilo, sem que houvesse interrupções, para a realização dos encontros individuais. Tal

precariedade de condições na escola à época do desenvolvimento desta pesquisa acarretou para o trabalho, às vezes o impedimento, outras vezes a interrupção, do livre curso das fantasias transferenciais e a conseqüente dificuldade de elaboração das mesmas pelos alunos.

Apesar dessa situação, achamos por bem realizar os encontros, a despeito da necessidade de coletarmos material para a análise da pesquisa, principalmente para não permitir que os alunos sentissem afrouxar o laço de confiança construído durante o acompanhamento. A situação de abandono, aparentemente constante na vida das crianças, não poderia ser repetida nesse trabalho.

CAPÍTULO 5

A AUTOSCOPIA E A CONSTRUÇÃO DA ‘MEMÓRIA DE SI’

A seguir, apresento os resultados que alcançados nos dois anos de desenvolvimento deste trabalho. Para isso, fragmentos dos relatórios dos encontros individuais serão utilizados para ilustrar e enriquecer a discussão. Chamo a criança acompanhada no primeiro ano de pesquisa de Gustavo⁹ e a criança acompanhada no segundo ano de pesquisa de Marisa.

Durante os encontros individuais, as crianças tinham disponíveis, além da minha total atenção, uma caixa de brinquedos, conforme explicitado no capítulo anterior. Assim, nos primeiros encontros, foi comum os alunos se mostrarem deslumbrados com o leque de opções de brinquedos e ansiosos para começarem a explorar a caixa, além de elogiarem os brinquedos e a mim:

Gustavo – 2º encontro

“Gustavo fez o contorno de sua mão numa folha. Colocou a minha mão em cima e disse que ele havia feito a minha mão.

Débora: Mas não foi a sua mão que você acabou de contornar na folha?

Gustavo: Não, foi a sua mão!”

Ainda no 2º encontro com Gustavo:

“Gustavo ficou pensando o que daria para ele desenhar no tempo restante do encontro. Passou a me perguntar quanto tempo faltava para o término do encontro a todo o momento. Então, começou a desenhar o local em que estávamos. Desenhou a biblioteca, a mesa, o

⁹ Com o objetivo de preservar a identidade das crianças, os nomes aqui citados são fictícios.

desenho da mão que ele havia feito, a caixa de lápis de cor, meu estojo, a cadeira em que eu estava sentada e eu. Não desenhou ele mesmo.”

Ambas as passagens, ocorridas no 2º encontro individual com Gustavo, apontam que o aluno apagava a própria imagem de si dos desenhos, deixando neles apenas a minha representação.



Figura 1 – A mão de Gustavo



Figura 2 – A biblioteca, sem o Gustavo

Marisa teve o mesmo movimento de Gustavo e deixou clara a intenção de me agradar:

Marisa – 3º encontro

“Marisa: Ai ai, é tão melhor brincar do que fazer lição.

Débora: Você acha melhor?

Marisa: Ah não. Eu gosto de fazer lição. Como é difícil brincar, né?”

Ao mesmo tempo, foi perceptível, durante os primeiros encontros, o movimento de evacuação – tomando de empréstimo um termo utilizado por Bion – das dificuldades por parte dos alunos, ou seja, a expulsão dos elementos-beta através de identificações projetivas. Tal movimento caracterizava-se pela negação¹⁰ dos erros que cometiam e das dificuldades que apresentavam durante as atividades escolares. Segundo Salzberger (1983), a negação das experiências e, por conseguinte, da aprendizagem pelas crianças, pode ser explicado da seguinte maneira:

For a child who has had unreliable or depriving parenting, the feelings of helplessness aroused by not knowing may be intolerable - hence he is not open to learning but puts himself into the position of believing that he knows it all already and has no need of others. If anger and pain have dominated the earliest feeding relationship, taking in may come to be linked to fear, distrust, resentment or mere absence of an appetite for and pleasure in learning¹¹. (p. 74)

Gustavo costumava levar seu caderno nos primeiros encontros, para que eu o ajudasse a fazer as lições. Era notável a necessidade que o aluno tinha de que eu pensasse com ele ou por ele. Nesse sentido, a criança passava por angústias insuportáveis no momento em que era indagado sobre algo que não sabia ou de que não lembrava e aguardava com grande ansiedade o momento em que outras pessoas ofereciam a ele um pensamento ou uma resposta pronta. Além disso, Gustavo se esquivava quando era perguntado a ele sobre as atividades que estavam sendo realizadas em sala de aula:

Gustavo – 2º encontro

“Débora: Gustavo, você está gostando do que você está aprendendo nas suas aulas?”

¹⁰ “A negação constitui-se como um mecanismo de defesa do sujeito em que ele, apesar de formular desejos, pensamentos ou sentimentos até então recalcados, continua a defender-se deles, negando que lhe pertença”. (LAPLANCHE e PONTALIS, 2008, p. 293)

¹¹ “Para uma criança que teve uma parentalidade negada ou não confiável, os sentimentos de desamparo criados por não saber podem ser intoleráveis – por isso não está aberta ao aprender, mas se coloca na posição de acreditar que já sabe tudo e não precisa dos outros. Se a raiva e a dor dominaram o relacionamento recentemente alimentado, o aprendizado pode vir a estar ligado com medo, desconfiança, ressentimento ou mera ausência de vontade ou prazer em aprender” (tradução nossa).

Gustavo: Sim.

Débora: E o que você está aprendendo?

Gustavo: Algumas coisinhas.

Débora: Que coisinhas, por exemplo?

Gustavo: Não sei.

E mudou rapidamente de assunto”.

Marisa costumava atribuir aos colegas as dificuldades que ela mesma possuía:

Marisa – 1º encontro

“Marisa: O Mateus não gosta de fazer lição e erra tudo quando faz. Eu gosto de fazer lição. Meu caderno é cheio de lição!”

Ainda no 1º encontro individual com Marisa, quando ela começou a verbalizar algo da dificuldade, logo se esquivou:

“Marisa: Sabe, o Daniel não sabe escrever e não faz lição. Mas ele sabe ler. Eu sei escrever e faço a lição, só que não sei ler... Olha aqui, os dentes do sapo que eu desenhei”.



Figura 3 – O sapo

A negação das dificuldades ficou ainda mais evidente quando, nos encontros lúdicos individuais, teve início a projeção das filmagens. Durante a apresentação das primeiras cenas de dificuldades escolares destas crianças, elas não se reconheciam e tudo o que faziam era descrever as pessoas presentes na cena.

Gustavo, ao longo da apresentação da primeira filmagem, apontava para os alunos que apareceram nas imagens e dizia seus respectivos nomes. Marisa descreveu todas as pessoas que estavam envolvidas na cena: disse que um colega estava feio; que o outro estava passeando pela sala, pois não sabia fazer a atividade; e que ninguém gostava de uma colega, pois ela era chata.

Após se depararem com a imagem de si por mais alguns encontros e de serem questionados sobre o que estava acontecendo nas cenas, os alunos acompanhados passaram a não mais descrever as pessoas, nem a tecer comentários sobre estas, mas a desviar o olhar das videograções, especialmente quando a cena focava somente neles, demonstrando que era mobilizada certa angústia durante estes momentos. O cenário descrito anteriormente, em que

as crianças elogiavam a mim e aos brinquedos nos encontros iniciais, alterou-se: as crianças passaram a depreciar não só os brinquedos que antes as maravilharam, mas também a mim, e simbolizavam suas angústias através das brincadeiras e das conversas que estabeleciam comigo. Essa atitude condiz com o que Winnicott (2005) escreve sobre o brincar:

O brincar, baseado como é na aceitação de símbolos, contém possibilidades infinitas. Torna a criança capaz de experimentar tudo o que se encontra em sua íntima realidade psíquica pessoal, que é a base do sentimento de identidade em desenvolvimento. Tanto haverá agressividade como amor. (p. 107)

Dessa forma, as crianças fizeram uso de diferentes métodos de enfrentamento diante das imagens. Gustavo, ao deparar-se com as situações de fracasso durante a apresentação das filmagens ou ao fazer esforço para se lembrar da situação visualizada e não conseguir, não era capaz de tolerar sua angústia e pedia para parar de assistir à filmagem, conforme o registro a seguir:

Gustavo – 7º encontro

“Na cena seguinte da videogravação, Gustavo ainda estava disperso na aula, conversando com os colegas; depois se debruçou na carteira, sem fazer nada. Nesse momento, levantou-se da cadeira e saiu correndo pela sala em que estávamos, dizendo:

Gustavo: Eu quero ir brincar, não quero mais ver isso!

O aluno assistiu a aproximadamente 12 minutos da filmagem. Foi até a caixa e começou a desenhar com tinta. Pintou a cena que havia acabado de assistir, da qual não se recordava – a sala de aula, seus colegas e ele, com o caderno sobre a carteira.”



Figura 4 – Representação da cena projetada

Marisa não pedia para parar o vídeo, mas brincava ou desenhava enquanto a filmagem transcorria:

Marisa – 4º encontro

“Após assistir a alguns minutos de filmagem, ela disse:

‘Vamos deixar passando aí no computador enquanto eu desenho?’

A pintura feita por Marisa logo em seguida poderia representar uma punição da aluna por eu ter feito com que ela entrasse em contato com experiências angustiantes do seu dia-a-dia escolar:

Marisa: Olha que lindo meu desenho... É uma árvore, um girassol e nuvens...

Então, Marisa começou a fazer manchas com tinta no desenho.

Débora: O que é essa mancha?

Marisa: Esse é como o seu marido vai ficar quando morrer.

Débora: No que ele vai se transformar?

Marisa: Em um girassol.

Débora: E do que ele vai morrer?

Marisa: De veneno. Não sei de que, mas é de veneno. E você vai chorar e vai se transformar numa lua”.



Figura 5 – Girassol envenenado

Dessa forma, havia um *timing* durante o qual as crianças suportavam a angústia de se verem em situações frustrantes do cotidiano escolar e, mais ainda, de não se lembrarem das mesmas.

Após essas situações, as crianças brincavam com os objetos da caixa de brinquedo, faziam desenhos e procuravam verbalizar o que estavam sentindo. A minha atitude, nesses momentos, era de estar junto da criança, abrindo-me para a expressão de suas ansiedades, temores e agressividade. Para isso, busquei o aporte teórico de Klein:

(...) o que importa mais é compreender por que motivo, nesse momento particular, na situação de transferência, aparecem os impulsos destrutivos, e observar suas conseqüências na mente da criança. (KLEIN, 1969, p. 32)

Esse contato progressivo com experiências dolorosas foi um fator fundamental para que as crianças passassem a apresentar sinais de uma maior integração psíquica e pequenas narrativas, mais densas. Isso porque, segundo Bion (1998), só é possível seguirmos adiante com nossa aprendizagem se entrarmos em contato com a dor que advém da experiência. Ao fazê-lo, podemos funcionar mais na posição depressiva¹², sem a necessidade de fragmentar e expulsar os elementos da realidade. Nas palavras de Zimerman (2004):

Segundo Bion, diante de uma situação difícil, algumas pessoas se evadem mediante uma série de recursos defensivos de fuga, enquanto outras enfrentam a dificuldade, sofrendo uma dor mental, porém desenvolvendo uma capacidade para modificar a realidade frustradora. Nas pessoas que não conseguem aprender com as experiências – e isso depende diretamente de um acesso à “posição depressiva” –, essa capacidade fica substituída pela onisciência, ou seja, o sujeito racionaliza que não precisa aprender porque “já sabe tudo”. (p. 77)

Nesse sentido, a angústia das crianças foi mobilizada, através da projeção das videograções, até ao ponto daquelas sofrerem a dor psíquica. Ao se depararem com imagens de situações escolares de dificuldade e de, em um primeiro momento, negá-las, as crianças foram, aos poucos, enfrentando as dificuldades que possuíam. Por isso, acreditamos ter mobilizado uma quantidade de angústia tolerável pelos alunos, o que permitiu que estes entrassem em contato, verbalizassem e elaborassem as ansiedades provenientes do confronto com as imagens.

É importante frisar que fizemos uso daquilo que Winnicott (2005) chama de ‘facilitação ambiental’. Borgogno (1997) elucida que essa facilitação não é o mesmo que ‘tornar a vida fácil’, mas oferecer condições para que a dor psíquica seja, de fato, acolhida pela mente do sujeito. Dessa forma, o ambiente propiciado aos alunos buscou facilitar os processos de desenvolvimento emocional dos mesmos.

Tratou-se, portanto, de um conjunto de preocupações, consideradas simultaneamente no desenvolvimento do trabalho:

¹² Segundo Melanie Klein, a posição depressiva caracteriza-se pelo fato da criança passar a ser capaz de não clivar um objeto total em objeto “bom” e “mau”. Dessa maneira, o principal elemento dessa modalidade das relações de objeto é a integração psíquica e a tolerância das frustrações que advém desta integração.

- O ‘controle’ do *quantum* de angústia mobilizada nas crianças, mediante escolha das cenas projetadas;
- A mistura de cenas de êxito e fracasso dos alunos;
- O controle do tempo entre a filmagem e a projeção da mesma aos alunos;
- A oferta de elementos de simbolização (caixa de brinquedos e os itens que a compunha);
- E o mais importante, a *reverie* oferecida durante o acompanhamento.

Gustavo passou a reconhecer que não fazia as atividades sozinho durante as aulas, mas somente copiava dos colegas ou da lousa:

Gustavo – 8º encontro

“A cena mudou e foi para uma em que Gustavo estava sozinho, copiando a atividade da lousa.

Gustavo: Não quero ver isso, volta o vídeo.

Débora: Você não quer se ver no vídeo dessa maneira?

Gustavo: Não... Volta onde tem o Mateus!

Débora: Deve ser difícil para você ver essas imagens, né?

Gustavo: É... ”

Um fato interessante foi que Gustavo, após o reconhecimento de sua dificuldade e frustração no 8º encontro, passou a brincar de maneira constante com os jogos de memória disponíveis na caixa de brinquedos. Além disso, observou que havia imagens na caixa do jogo que não correspondiam às das peças.

Gustavo – 8º encontro

“Gustavo: Vamos jogar de novo o jogo da memória do outro desenho?”

Débora: Vamos.

Neste momento, Gustavo reparou que as peças que estavam representadas na caixa do jogo da memória das abelhas eram diferentes das que realmente havia no jogo. Ele pediu para eu ver com ele:

Gustavo: Olha! Não tem esse desenho e nem esse outro nas cartas, né?

Débora: Será que não tem?

Gustavo: Vou conferir!

Gustavo colocou todas as cartas na mesa e conferiu uma por uma. Constatou que havia alguns desenhos representados na caixa do brinquedo que não tinha, de fato, no jogo, e vice-versa.

Gustavo: Por que será que isso aconteceu? Será que quem fez o jogo esqueceu de colocar as cartas?”

Essa seqüência nos pareceu muito significativa, pois representou uma virada na forma como Gustavo se relacionava com a memória. Há a presença de um espírito investigativo que estava longe de ser visto nos encontros anteriores.

No encontro seguinte, Gustavo finalmente verbalizou suas dificuldades.

Gustavo – 9º encontro

“Na filmagem, Mateus estava chateado e discutia com Gustavo, pois ele estava atrapalhando o colega na atividade ao invés de ajudá-lo. Gustavo entrou embaixo da carteira. A professora foi tirá-lo de lá.

Débora: E agora, por que será que você está embaixo da carteira? Você não parece estar muito contente lá...

Gustavo: É porque eu não sei as letras. Eu não consigo saber o som das letras”.

Marisa também reconheceu sua dificuldade em fazer a atividade que a professora passava em sala de aula:

Marisa – 6º encontro

“Nesse momento, nas cenas, Marisa deixou de lado as folhas que a professora havia dado a ela e passou a rabiscar a mesa.

Marisa: Quando eu rabisco a mesa, é porque não quero fazer lição mesmo...

Débora: Às vezes a gente acha que sabe fazer lição, mas não sabe... Vemos que é difícil e ficamos bravos porque não conseguimos fazer.

Marisa: É... Eu não gosto quando não sei fazer a lição, porque eu gosto de fazer lição”.

Além de refletirmos sobre a quantidade de angústia que deveria ser mobilizada nas crianças, de maneira a não gerarmos mais uma experiência intrusiva a elas, também procuramos estabelecer alguns critérios de edição das filmagens. Indo ao encontro da importância de fazer com que os alunos entrassem em contato com as suas dificuldades para elaborá-las, julgamos ser necessário que as videograções editadas abarcassem tanto situações de fracasso quanto de envolvimento das crianças nas atividades e de interação com os colegas e a professora. Este ‘equilíbrio’ entre cenas que mostravam experiências positivas e negativas do cotidiano escolar das crianças foi imprescindível para que estas entrassem em contato com as dificuldades, as quais geravam ansiedade, sem exceder uma quantidade de angústia suficiente para que ocorresse um enfrentamento saudável das experiências de

frustração, já que os elementos-beta não poderiam extrapolar o que a função alfa disponível da criança – mas, de certa forma, somada à minha – poderia processar.

Também a esse respeito, o tempo ótimo para apresentar as filmagens às crianças foi entre 12 e 15 minutos. Este período foi o suficiente para os alunos entrarem em contato com as cenas, conversarem comigo sobre o que estavam vendo e se voltarem para a caixa de brinquedos, a qual, juntamente com o suporte psíquico oferecido, teve o papel de auxiliar as crianças a elaborarem suas experiências. Dessa forma, em um encontro individual de uma hora, os alunos tiveram a possibilidade de assistir às filmagens e, depois, de brincar e conversar. O resultado desse parâmetro estabelecido foi bastante adequado aos objetivos da pesquisa.

O contato constante com as crianças possibilitou a criação de um laço de confiança comigo, o qual permitiu que conversassem sobre experiências difíceis que vivenciavam, tanto em relação à escola como às suas dificuldades de aprendizagem, as quais as faziam se sentirem em desvantagem tanto em relação ao restante da turma, quanto em relação à família. Esta, muitas vezes, ausentava-se de situações escolares que envolviam a participação de pais e alunos, como em apresentações das crianças em datas especiais.

Para Winnicott (2005), a confiança é essencial para que haja a cooperação inconsciente do paciente (nesse caso, dos alunos) para a obtenção do material para verbalização. Segundo o autor, “é o desenvolvimento da confiança, ou qualquer outro termo que seja mais apropriado no caso, que constitui o requisito prévio para a eficácia de uma interpretação clássica e correta” (p. 253). No caso da pesquisa, o vínculo de confiança permitiu que os alunos enfrentassem as próprias experiências, compartilhando-as.

Nos últimos encontros, o que ocorreu foi o reconhecimento, por parte das próprias crianças, do quanto os momentos dos encontros individuais eram importantes para elas. Os alunos apresentavam sinais de uma integração psíquica maior do que a presente no início do

trabalho. O processo de integração, caracterizado pelo ingresso na posição depressiva, foi acompanhado por momentos em que os alunos exigiam de mim o reconhecimento pelas tarefas realizadas em sala de aula e pelas cenas de sucesso escolar, as quais foram se constituindo no decorrer dos encontros.

Gustavo – 10º encontro

“Então, eu e Gustavo começamos a assistir ao vídeo. Pedi para ele me contar o que ele estava fazendo. As cenas projetadas no vídeo indicavam um Gustavo extremamente entretido com a atividade escolar - foram pouquíssimas as vezes em que ele saiu do lugar para falar com alguém. Ele se lembrou de tudo o que estava fazendo:

Gustavo: Aqui eu tava estudando... tô escrevendo no caderno, olhando pra lousa... Eu tava fazendo o abecedário! Agora eu sei fazer! Essa hora que eu levantei, foi pra ver a câmera. Fica olhando, daqui a pouco eu vou virar a câmera pra minha mochila!

E ele, realmente, virou a câmera para a mochila. Gustavo riu”.

Ainda no 10º encontro, Gustavo e eu brincamos de jogo da memória e ele, em determinado momento do encontro, deu dicas de como memorizar as peças do jogo:

“Gustavo: Agora vai ficar mais fácil pra você. Quando você virar uma peça do ombro do robô, é só você lembrar que foi do ombro. Da espada, dos pés, a mesma coisa.

E Gustavo virou as peças que correspondiam a estes lugares no ‘robô’.

Débora: Está certo. Vamos começar?

O jogo começou e eu saí na frente.

Gustavo: Eu não sabia que você tinha ideia.

Débora: Você tem ideia?

Gustavo: Ah, às vezes eu lembro das coisas, tenho sorte.

Débora: Mas como você faz para lembrar?

Gustavo: Coloco as coisas na minha cabeça!”

Marisa assistiu aos 12 minutos de filmagem em um dos últimos encontros realizados, narrando o que estava acontecendo.

Marisa – 11º encontro

“Várias vezes, nas cenas videogravadas, Marisa se levantou para pegar lápis e borracha emprestados de alguém.

Marisa: Eu tô o tempo todo fazendo lição. Mas às vezes eu tenho que pegar o material emprestado, tá vendo?”

Por meio dos desenhos feitos após assistirem às filmagens e das brincadeiras, os alunos também simbolizavam a necessidade de reconhecimento.

Marisa – 9º encontro

“Marisa: Fiz toda a atividade direitinho, tá vendo a professora feliz comigo?”

Gustavo – 14º encontro

“Gustavo: Agora eu vou fazer um ‘desenhinho básico’. Já sei, vou fazer um desenho bem lindo de você! Escolhe um lugar pra você ficar olhando, pra eu te desenhar.

Débora: Vou ficar olhando para o seu desenho, pode ser?

Gustavo: Pode!

Então, Gustavo começou a pintura dele. Fez o rosto, os olhos, o cabelo. Observou minha roupa neste dia, que era listrada de preto e branco, e quis desenhar igual. Ele conseguiu ser fiel aos riscos da roupa no desenho e disse:

Gustavo: Como você está bonita, Débora! E eu pareço um artista...

Quando terminou de desenhar, me entregou o desenho:

Gustavo: Pode levar pra sua casa, guarda bem direitinho, ta?

Eu disse que guardaria. Então, Gustavo pegou os dois jogos da memória da caixa de brinquedos:

Gustavo: Quem será que vai ganhar hoje? Você sabe que eu sou muito bom pra guardar as coisas, né? Você precisa de muita 'técna' pra conseguir guardar tudo na memória...

Débora: Técnica, você quer dizer?

Gustavo: Isso, isso. 'Técna'. Então, eu vou te ajudar a ser bom igual eu sou!"

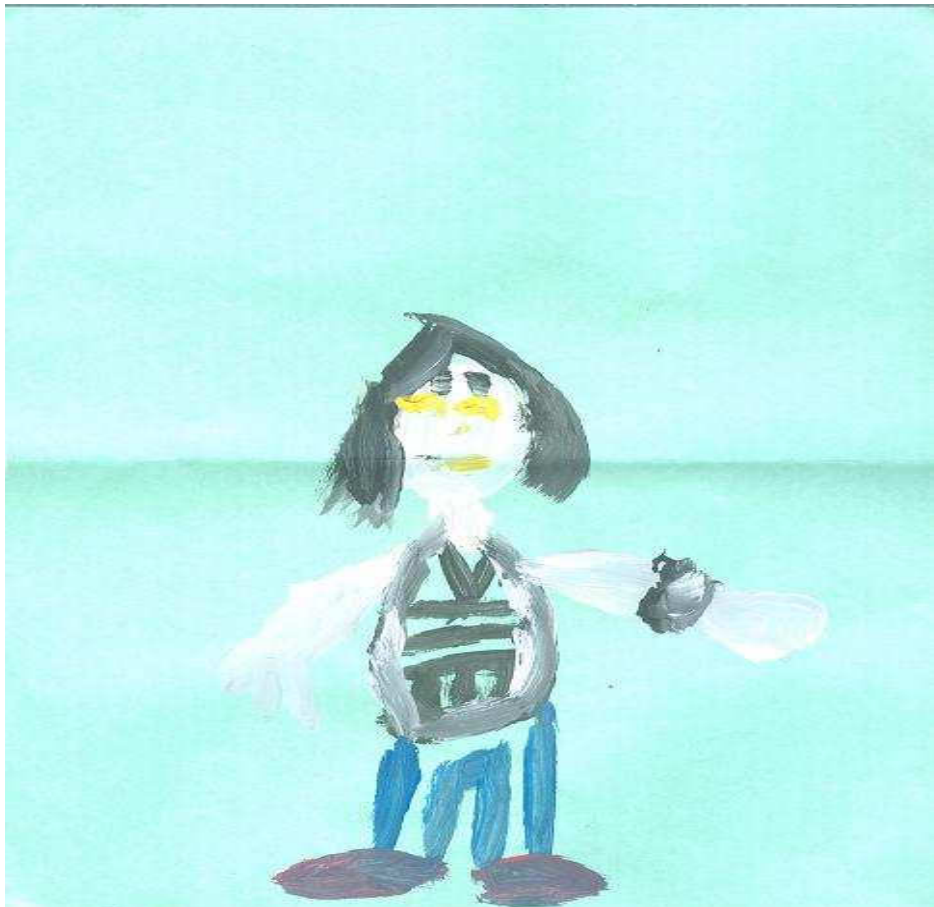


Figura 6 – Débora, por Gustavo

Este processo de reconhecimento e integração psíquica foi acompanhado também por diversos *insights* que os alunos tiveram durante os encontros. Exemplo disso foi a distinção estabelecida pelas crianças, em diferentes contextos dos encontros, entre “aprender e não lembrar” e “não saber”. Gustavo disse não saber a data de seu aniversário – ou seja, se ele tivesse aprendido qual é a data de seu aniversário, poderia, aí sim, não se lembrar da mesma:

Gustavo – 4º encontro

“Débora: Você não lembra quando é seu aniversário?”

Gustavo: Eu disse que eu não sei, mas eu já fiz aniversário duas vezes.”

No caso de Marisa, o interesse por aprender a ler e a escrever veio depois que ela verbalizou que não sabia, dificuldade que, no início do projeto, ela dizia não possuir. Além disso, Gustavo, seu colega de classe, passou adiante a própria experiência dele:

Marisa – 9º encontro

“Assistindo à filmagem, perguntei à Marisa:

Débora: E agora, você tava brava? Por que riscou a carteira?”

Marisa: A professora não me escutava, porque ela só tava ajudando o Luiz. Fiquei brava e risquei a carteira. Aí, ela pediu pra eu esperar um pouco.

Débora: Você está se lembrando mesmo hein, Marisa?

Marisa: Tenho que lembrar pra aprender. O Gu disse que se eu guardar tudo na minha cabeça vou aprender a ler e a escrever. Porque eu não sei ler e escrever.”

O relato da professora das crianças, feito após o acompanhamento destas por mim, aponta as mudanças percebidas ao longo do desenvolvimento da pesquisa:

Relato da professora sobre o Gustavo:

“O aluno Gustavo demonstrou um grande crescimento em relação à sua aprendizagem escolar. Neste momento está conseguindo ler pequenas palavras e escrever palavras e pequenas frases com auxílio. Percebe-se que está disposto a aprender. Na matemática, além de superar sua dificuldade com a relação número e quantidade, está conseguindo realizar operações de adição e subtração simples, operando em dezenas e unidades.”

Relato da professora sobre a Marisa:

“A aluna Marisa apresentou melhora em relação à sua aprendizagem, pois está conseguindo relacionar letra com som. Sua escrita está silábica. Seu comportamento havia melhorado, pois demonstrava interesse na realização das atividades em aula, mas ultimamente está dispersa e por várias vezes relata que não quer fazer as atividades. Quando me aproximo oferecendo ajuda para realizar as atividades, não tem aceitado. Seu comportamento pode estar relacionado com o fato de a mãe estar quase ganhando um novo bebê e também de sua irmã estar estudando na mesma classe.”

Com relação ao comentário da professora sobre o comportamento de Marisa, faz-se necessário problematizarmos o papel da escola na preservação psíquica de seus alunos. O avanço apresentado pela aluna no decorrer da pesquisa, tanto com relação à aprendizagem quanto ao comportamento em sala de aula, foi bloqueado pela presença da irmã na mesma turma, pois esta foi reprovada no final do ano de 2010 e, a partir de 2011, passou a estudar na mesma turma que Marisa.

É possível que questões da ordem do Complexo de Édipo tenham tido influência nesse resultado. Marisa pode ver na irmã mais velha (e que agora ‘fracassa’ com a reprovação) um ideal que não pode ser ultrapassado. Por isso, nossa hipótese é que Marisa não se permite

saber e conhecer mais que ela, o que claramente acontecia até o final do ano passado. Até mesmo as relações de Marisa com os antigos colegas foram abaladas, já que a aluna passou a fazer todas as atividades escolares somente com a irmã, o que limitou sua interação com outras crianças da turma.

A instituição escolar deve se atentar aos arranjos que faz na distribuição dos alunos nas turmas, visto que, em casos como o que aconteceu com Marisa, todo o trabalho desenvolvido anteriormente em sala e, nesse caso em particular, também na pesquisa, pode ser comprometido. Isso porque, segundo Winnicott (2005), é comum a criança obter em suas relações na escola o que lhe faltou no próprio lar. Se a criança procura *reverie* na sociedade e, por conseqüência, na escola, a fim de obter a estabilidade emocional que necessita, é urgente que a instituição escolar esteja preparada a oferecer um suporte social que contribua com os processos de significação das experiências vividas. Pelo fato de haver duas turmas diferentes do ano escolar em que as irmãs se encontravam, o ideal seria que cada uma estudasse em classes diferentes.

Considerando os relatos de pesquisa, a observação feita dos alunos e o depoimento da professora, o uso das filmagens parece ter sido de fundamental importância para a constituição da ‘memória de si’ e da ‘narrativa’, assim como para a reversão da situação de ‘ausência de memória’ na qual estavam inseridos os alunos acompanhados. O recurso mostrou-se eficaz como produção externa de uma narrativa sobre a qual a criança pôde se debruçar, fazendo a transição entre a posição esquizo-paranóide – na qual os elementos da experiência são utilizados para fragmentar e evacuar a dor –, e a posição depressiva – na qual tais elementos podem ser submetidos ao processo onírico, essencial ao desenvolvimento da memória (Bion, 2000, *cf.* Archangelo, 2008). Com o trabalho, a excitação inicial foi cedendo lugar a atitudes mais típicas da posição depressiva, de maior interesse e engajamento com o ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise e interpretação dos relatórios elaborados e das situações vivenciadas no decorrer dos dois anos de pesquisa, podemos concluir que foi possível, através da autoscopia, a obtenção de um material que permitiu a reconstituição das atividades desenvolvidas na escola e a construção de uma memória auxiliar, o que oportunizou aos alunos recorrerem a ela para relembrar, elaborar e tomar para eles as próprias experiências. Sendo assim, a experiência de recordação permitiu aos alunos construir uma consciência sobre si, ou seja, possibilitou o contato e a elaboração psíquica de suas angústias e frustrações, processos estes essenciais para que ocorra o desenvolvimento de competências cognitivas, segundo Rustin (2001 *cf.* Archangelo, 2010).

A reflexão sobre os critérios de edição das filmagens, o tempo de projeção destas durante os encontros individuais e a quantidade de angústia ideal para ser mobilizada nas crianças mostrou-se imprescindível para o aprimoramento do recurso metodológico e influenciou diretamente o impacto deste sobre as crianças acompanhadas.

Podemos afirmar que, após a visualização das videogravações, as crianças deram curso a seqüências significativas para o uso da memória, demonstrando apreço por ela e pelo o que ela pode oferecer. Notamos a presença gradual de certas atitudes nos alunos, ausentes no início do projeto, tais como:

- O comprometimento com a realização da atividade escolar: os alunos passaram a ter êxito em atividades de alfabetização, inacessíveis no início do projeto.
- O aumento da curiosidade e do espírito investigativo em relação ao ambiente, sendo estes impulsos essenciais para o aprender. Para Ravi Rani (2002, *cf.* CELT, 2007) a curiosidade está relacionada com a busca pelo conhecimento:

The quest for knowledge evolves from the more ‘primitive’ biological instinct of the hunger for food, so that the desire to learn is a developmentally more sophisticated version of the desire to incorporate, to take things into the self orally. This relationship is evident in metaphors such as “Hunger/thirst for knowledge”. Learning difficulties can be seen as difficulties with taking things in. We talk about regurgitating material, digesting it etc¹³. (p. 2)

○ O aumento da criatividade. Para Winnicott (1975), é somente sendo criativo que o sujeito descobre o eu (*self*).

A professora das crianças acompanhadas durante a pesquisa fez relatos sobre as mudanças de atitude daquelas no decorrer do desenvolvimento do trabalho, constatando melhoras nas situações de aprendizagem, no comportamento em sala de aula e na relação com os colegas e com a própria professora. Isso também ficou evidente nas filmagens, as quais foram demonstrando o gradativo progresso das crianças durante o trabalho.

Concluimos que as crianças passaram, diante das cenas filmadas, de uma posição de passividade e recusa em relação a sua própria experiência, para uma posição de apropriação dos diferentes elementos cênicos constitutivos, bem como dos afetos por eles suscitados. As crianças passaram a construir narrativas sobre tais elementos e afetos durante as brincadeiras e as conversas estabelecidas com a pesquisadora, bem como adquiriram, aos poucos, outro posicionamento durante as atividades de sala de aula, de modo a protagonizarem algumas experiências das quais costumavam ficar apartadas e distantes.

Assistir às filmagens contribuiu nesse processo, pois a apresentação das cenas do cotidiano na escola dos alunos acompanhados funcionou como uma ferramenta de reversão da ‘ausência de memória’, a qual a investigação considera como um dos impactos da exclusão social sobre a dinâmica psíquica das crianças. Mais que isso, nossos estudos indicaram que

¹³ “A busca por conhecimento evolui do mais ‘primitivo’ instinto biológico de fome por comida, então o desejo de aprender é uma versão desenvolvida, mais sofisticada do desejo de incorporar, de levar coisas pra si oralmente. Este relacionamento é evidente em metáforas como ‘Fome/sede por conhecimento’. Dificuldades de aprendizado podem ser vistas como dificuldades em levar coisas para dentro. Falamos sobre regurgitar o material, digeri-lo, etc.” (tradução nossa)

esse ‘exercício’ proporciona a elaboração de uma ‘memória de si’ e repercute na ‘capacidade para não aprender’, de modo a torná-la menos atuante.

Porém, apesar dos progressos notados, o tempo que as crianças levaram para reconstruir ou construir a integração psíquica – a qual deveria estar estabilizada antes mesmo dos alunos entrarem na escola – é muito grande e, certamente, não obedece ao tempo da aprendizagem escolar. Esse fato faz com que essas crianças estejam sempre, e cada vez mais, em desvantagem em relação aos seus colegas. Nesse sentido, os professores devem ser continentais¹⁴ ao sofrimento derivado das situações em que estas crianças experimentam algum grau de frustração – ou, nos termos utilizados pela escola, de fracasso -, o que, grande parte das vezes, suscita sentimentos de ódio e raiva no professor.

A coordenadora da pesquisa, em uma das reuniões quinzenais com os professores, nos fez refletir sobre o ódio legítimo, ou seja, aquele que os alunos necessitam que o professor sinta por eles, de modo que estabeleça entre ambos uma ‘ligação odiosa’, que delineie o contraste em relação à ligação amistosa. É importante que o professor saiba reconhecer que o ódio está na relação pedagógica e na contratransferência com conteúdos do professor. Salzberger (1983) explica este papel que o professor deve assumir em sala de aula:

The task of the teacher may be thought of as resembling the parental function: that is, to act as a temporary container for the excessive anxiety of his students at points of stress. It will mean that he will experience in himself some of the mental pain connected with learning, and yet set an example of maintaining curiosity in the face of chaos, love of truth in the face of terror of the unknown, and hope in the face of despair. If he is able to do this he is providing the conditions which will foster in the student an ability to tolerate the uncertainties connected with learning.¹⁵ (p. 62-63)

¹⁴ O termo “continente”, para Bion, refere-se à capacidade do sujeito em acolher ansiedades, frustrações, pensamentos, conteúdos intoleráveis, temores e conflitos de um outro.

¹⁵ “A tarefa do professor pode ser pensada como semelhante à função dos pais: isto é, agir como um recipiente temporário para a ansiedade excessiva de seu estudante em pontos de tensão. Isto significará que ele irá experimentar em si mesmo alguma dor mental conectada com o aprendizado, e ainda definir um exemplo para manter a curiosidade em face ao caos, o amor verdadeiro em face ao medo do desconhecido, e a esperança em face ao desespero. Se ele é capaz de fazer isso, proverá condições de promover no estudante a habilidade de tolerar as incertezas conectadas com o aprendizado.” (tradução nossa).

O professor, muitas vezes, pode ser o primeiro modelo positivo de relação para a criança. Mas a repetição de modelos provoca o ódio no professor, pois o aluno se relaciona com ele como se fosse com outra pessoa. Salzberger (1983) orienta o professor em como agir nesses casos:

The teacher, for instance, who is aware of being idealized but resists rising to the bait, is helping the student by his example to continue to strive and have some tolerance in relation to his own shortcomings; for the 'ideal teacher' will always be felt to demand that the student be equally perfect, without blemish. Equally, it is of vital importance that the student who is provocative in his behaviour and expects to be punished, is able to put against his expectations of a punitive authority someone who in fact takes a firm but benign stand. It is equally important that the student who makes us feel worthless is not left with the triumph and guilt at having made us utterly despondent. Our example of courage in the face of difficulties will help him to struggle with his nastiness and go on working in spite of feelings of worthlessness¹⁶. (p. 37)

Nesse sentido, a escola pode constituir-se, na medida em que oferece um bom acolhimento, como um ambiente que proporciona experiências relacionais diferentes, facilitadoras do desenvolvimento emocional dos alunos que tendem ao fracasso (Luz, 2009).

Isso nos leva a crer que, embora os resultados sobre o uso da autoscopia na escola sejam extremamente positivos e encorajadores, nada substitui as primeiras experiências de significação da criança e a responsabilidade que a sociedade possui de promover políticas públicas consistentes que ofereçam experiências de *reverie* social.

¹⁶ “O professor, por exemplo, que está consciente de ser idealizado mas resiste em morder a isca, está ajudando o estudante pelo seu exemplo em continuar a se esforçar e ser tolerante na relação com suas próprias falhas; para um 'professor ideal' será sempre exigido que o estudante seja igualmente perfeito, sem defeito. Igualmente, é de vital importância que o estudante que é provocativo em seu comportamento e espera ser punido, é capaz de por contra suas expectativas de uma autoridade punitiva alguém que de fato tem uma posição firme, mas benigna. É igualmente importante que o estudante que nos faz sentir desvalorizados não seja deixado com o trunfo e culpa de nos desanimar totalmente. Nosso exemplo de coragem em face às dificuldades o ajudará a lutar com seu desagrado e ir em frente trabalhando apesar dos sentimentos de desvalor” (tradução nossa).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHANGELO, A. **‘Scenic memory’ as a means to overcome the ‘lack of memory’ and the ‘capacity not to learn’ at school**, 2010. Submetido à revista *Psychoanalysis, Culture & Society*.

_____. **Exclusão Social, Vulnerabilidade à Exclusão Escolar e Psicanálise: Construção da ‘memória de si’ na superação da ‘capacidade para não aprender’**. [s.l.], 2010. Projeto de Pesquisa.

_____. The ‘capacity not to learn’: lack of memory and of narrative from a psycho-social perspective. In: **Third Annual Psychosocial Studies Network Conference**, 2010, Londres. Abstract, 2010, p. 8.

_____. **Amor e ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BARESWILL, M.; MORGENROTH, C.; REDMAN, P. Alfred Lorenzer and the depth-hermeneutic method. In.: **Psychoanalysis, Culture & Society**. London: Macmillan Publishers, Vol. 15, 3, p. 221-250. 2010.

_____. Special issue on Alfred Lorenzer: Introduction. In.: **Psychoanalysis, Culture & Society**. London: Macmillan Publishers, 2010. Vol. 15, 3, p. 213-220.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brincar, a educação**. São Paulo: Summus, 1984. Col. Novas buscas em educação; Vol. 17.

BION, W. **Estudos psicanalíticos revisados (Second Thoughts)**. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

BLEGER, J. **Psico-higiene e psicologia institucional**. Porto Alegre: Artmed, 1984.

BORGOGNO, F. A “inversão de papéis” e o âmbito dos fatores curativos. In: **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 41, n. 4, p.124-151. 2007.

CELT – Conversations in Teaching and Learning. **The emotional experience of teaching & learning**. [S. l.], 2007.

COLOMBO, F. A.; LEITE, S. A. S. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. Campinas: Unicamp. [s.d.] (mimeo).

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Trad.: Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FRANCISCO, B. S. da S. **Memória em psicanálise: passado e futuro produzindo-se**. IPA/CAPSA: Rio de Janeiro, 2006.

_____. **Memória e repetição na metapsicologia do acting out**. 1999. 172 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pelotas, 1999.

FREUD, S. Recordar, repetir, elaborar (1914). In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. 12, p. 163-171.

KLEIN, M. **A Psicanálise de Crianças**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. **Narrativa da análise de uma criança**. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

_____. **Inveja e Gratidão e Outros Trabalhos (1946-1963)**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KLEIN, M.; RIVIERE, J. **Amor, Ódio e Reparação**. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1975.

LAPLANCHE, J. **Vocabulário da Psicanálise**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LAROCCA, P. **Psicologia e prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora**. 2002. 358 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2002.

LUZ, T. M. da R. **Apatia em sala de aula: um estudo de caso a partir da teoria winnicottiana**. 2009. 161 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MELLO, M. C. P. S. A. A técnica e a linguagem do brincar. In: **Revista Memória da Psicanálise – Melanie Klein**, São Paulo, n. 3, p. 36-41. 2009.

MELTZER, D. **O Desenvolvimento Kleiniano – III. O Significado Clínico da Obra de Bion.** São Paulo: Editora Escuta, 1998.

QUINODOZ, J-M. **Ler Freud.** Guia de leitura da obra de S. Freud. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RUSTIN, M. **Reason and unreason: psychoanalysis, science and politics.** London: Continuum, 2001.

SADALLA, A. M. F. de A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SAFRA, G. Memória e processo psicanalítico. In: **Revista Ide**, São Paulo, n. 40, p. 6-12, 2004.

SALZBERGER, I. W.; HENRY, G.; OSBORNE, E. **The emotional experience of learning and teaching.** London; New York: Routledge, 1983.

SEGAL, H. Notes on symbol formation. In: BOTT-SPILLIUS, E. **Melanie Klein Today: Developments in theory and practice.** London: Routledge, 2000, p.160-177.

TANIS, B. **Memória e temporalidade: sobre o infantil em Psicanálise.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **O Brincar e a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZIMERMAN, D. E. **Bion: da teoria à prática.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 1984.