



Subjetividade e Aprendizagem





Organizadoras

Marjorie Cristina Rocha da Silva

Graduação, mestrado e doutorado em Psicologia pela Universidade São Francisco. Docente e pesquisadora do programa de pós-graduação stricto sensu em Psicologia Educacional, do Centro Universitário Fieo – UNIFIEO.

Contato: silvamarjorie@yahoo.com.br

Marisa Irene Siqueira Castanho

Graduação em Psicologia, mestrado e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP, pós-doutorado em Educação pela Universidade Nove de Julho. Docente e pesquisadora do programa de pós-graduação stricto sensu em Psicologia Educacional, do Centro Universitário Fieo – UNIFIEO.

Contato: marisa.irene@unifieo.br

Conselho editorial

Dra. Fernanda Luzia Lopes – Universidade São Francisco – Itatiba

Dr. Gleiber Couto dos Santos – Universidade Federal de Goiás

Dr. Sanyo Drumond Pires – Universidade Federal da Grande Dourados





Marjorie Cristina Rocha da Silva
Marisa Irene Siqueira Castanho
(Orgs.)

Subjetividade e Aprendizagem

Contribuições da Psicanálise e
da Psicologia histórico-cultural

 hogrefe





Copyright © 2016 Hogrefe CETEPP

Editora: Cristiana Negrão

Capa e diagramação: Claudio Braghini Junior

Preparação: Patricia Almeida

Revisão: Taciana Vaz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Subjetividade e aprendizagem : contribuições da psicanálise e da psicologia histórico-cultural / organizadoras Marjorie Cristina Rocha da Silva, Marisa Irene Siqueira Castanho. -- São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2016.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-85439-24-8

1. Psicologia da aprendizagem 2. Psicologia educacional 3. Psicologia histórico-cultural
4. Subjetividade I. Silva, Marjorie Cristina Rocha da. II. Castanho, Marisa Irene Siqueira.

16-02948

CDD-370.15

Índices para catálogo sistemático:

1. Aprendizagem : Psicologia educacional 370.15

Este livro segue as regras da Nova Ortografia da Língua Portuguesa.

Todos os direitos desta edição reservados à

Editora Hogrefe CETEPP

R. Comendador Norberto Jorge, 30

Brooklin, São Paulo – SP, Brasil

CEP: 04602-020

Tel.: +55 11 5543-4592

www.hogrefe.com.br

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópias e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita.

ISBN: 978-85-85439-24-8





Sumário

Apresentação.....	7
Escuta da subjetividade: amadurecimento emocional e os processos de aprendizagem.....	11
Escuta psicanalítica e inclusão escolar: as dificuldades de aprendizagem, a família e os sentimentos da criança.....	27
O aprendiz aprisionado: uma compreensão psicanalítica sobre o fracasso escolar	45
Aprendizagens na experiência clínica: as dobras do sintoma.....	63
Avanços conceituais na aprendizagem de Ciências Naturais na educação infantil: uma análise histórico cultural	111
Brincadeira na educação infantil: considerações sobre aprendizagem e desenvolvimento.....	141
Identificações ocupacionais de adolescentes trabalhadores em uma universidade pública.....	161
Trabalho, sofrimento e subjetividade: sentidos produzidos por alunas de cursos superiores noturnos	191
Trabalho sofrido: notas sobre a experiência emocional de professoras....	213
A escuta do sofrimento psíquico em professores: desafios para a avaliação e a intervenção no campo da psicologia da educação	229
Novas aprendizagens em processos de reestruturação corporativa: a dimensão subjetiva na gestão do conhecimento	249
Sobre os autores.....	281







Apresentação

As categorias sujeito e subjetividade são o foco de atenção dos autores e dos textos desta coletânea, o que pode ser considerado um desafio para a ciência psicológica, que, por tradição de constituição de um arcabouço teórico-epistemológico, excluiu essas categorias de análise em nome de um projeto de ciência postulado nos princípios de objetividade e racionalidade.

Esse projeto de ciência que se desenvolveu nos primórdios do século XX elegeu como alvo de ataque uma psicologia essencialista que, na análise do homem, colocava como supremacia seu potencial interno e sua consciência autodirigida ao próprio desenvolvimento. Com isso, desenvolveu-se uma psicologia mecanicista e determinista segundo a qual o homem não seria nada mais que o resultado das contingências do ambiente que modelavam suas ações e crenças. O termo “subjetivo” foi colocado em oposição ao externo e ao que poderia ser objetivamente observado e mensurado. Dessa forma, “o comportamento e a ordem descritiva e objetiva” passaram a dominar as representações da psicologia e contribuíram “para a exclusão da subjetividade do domínio da ciência [psicológica]” (González Rey, 2004, p. 124).

Tal cisão entre o interno e o externo, o subjetivo e o objetivo, tem sido a marca de visões que impõem a necessidade de um método a partir do qual o indivíduo seja analisado e categorizado por meio de evidências que advêm do controle das variáveis e das contingências que determinam seu comportamento. E a partir das quais “o sujeito passa a ser falado pela figura do cientista que o representa regido pela objetividade da ciência” (Dunker, 2002, p. 23).

Nesta coletânea, optou-se por colocar em evidência o sujeito e a subjetividade por meio de textos teóricos ou de relatos de experiências cujos autores mesclam análises de situações de aprendizagem em diferentes contextos. Os autores se pautam ora na psicanálise, ora na psicologia histórico-cultural para a reflexão sobre o sujeito colocado sob a égide do “inconsciente,





do desejo, do corpo, da infância, da loucura” (Dunker, 2002, p. 23) ou do sujeito considerado pela abordagem histórico-cultural como participante ativo no processo de construção de sentidos num mundo pleno de significados. Ou seja, duas visões que consideram o desenvolvimento do sujeito e da subjetividade no espaço que opera entre o individual e o coletivo, o afetivo e o racional, o subjetivo e o objetivo, o interno e o externo – sobretudo, ao considerar os desafios que o mundo real e concreto impõe à compreensão de um homem que se constitui em face de um meio mutável pela aceleração de processos de construção de conhecimento, pela transitoriedade das informações, pela veleidade das relações.

Os autores consideram que a oposição entre o indivíduo e a sociedade é falsa, assim como as oposições entre razão e emoção, pois há uma constante pressão, tanto interna como externa, que coloca o sujeito diante da necessidade de escolhas e de posicionamentos em seu processo de desenvolvimento. E que esses não lhe são dados *a priori*, tampouco são regulados pela ação externa, mas resultam de intenso processo de internalização, de aprendizagens constantes e de produção complexa em direção às possibilidades de se constituir como sujeito.

A presente obra se destina, em geral, a todos aqueles que se interessam pelos processos educacionais nos mais variados contextos da vida. E, em especial, os educadores, envolvidos mais diretamente com os processos de ensino e aprendizagem, poderão encontrar subsídios teóricos e práticos para a reflexão-ação diante de demandas de crianças, jovens e adultos, em variados espaços formativos e de aprendizagem.

Nas visões teóricas da psicanálise e da psicologia histórico-cultural se ressalta o valor dos processos de subjetivação que se organizam nas e pelas relações intersubjetivas e a partir de instâncias de mediação pelo outro significativo na vida do sujeito. No entanto, os processos de subjetivação têm configurações diferenciadas em cada uma dessas visões. Na psicanálise, em particular em Winnicott, ressalta-se a importância das primeiras relações objetais vividas pela criança com os pais, a mãe em particular, como base da constituição da personalidade, no caminho da dependência absoluta para a autonomia do sujeito que, gradativamente, vai se tornando um ser social pelo processo de aprendizagem com o outro. Na abordagem histórico-





-cultural, colocam-se em evidência as mediações instrumentais e simbólicas que incidem na zona de desenvolvimento proximal, destacada por Vygotsky como a base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a linguagem e o pensamento.

Espera-se que os leitores possam reconhecer nos textos aqui apresentados a relevância das situações de aprendizagem nas quais estão inseridos diferentes sujeitos, bem como possam usufruir das reflexões teóricas como contribuições para avançar nas suas próprias práticas. Compreender o sujeito como um ser em desenvolvimento e como parte integrante dos processos educacionais por ele vivenciados implica reconhecer as repercussões afetivo-emocionais e cognitivas desses processos na vida e na formação desse sujeito em diferentes situações e contextos. Os autores pretendem contribuir para a superação de leituras pautadas por reducionismos teóricos e ampliar o olhar para o sujeito e a psique humana integrados nos processos produtivos que emanam da subjetividade.

Marjorie Cristina Rocha da Silva
Marisa Irene Siqueira Castanho

Referências

Dunker, C. I. (2002). A questão do sujeito: construção, constituição e formação. In C. I. Dunker, C.I. & Passos, M. C. (Orgs.), *Uma psicologia que se interroga: ensaios* (p. 17-80). São Paulo: Edicon.

González Rey, F. L. (2004). *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes.







Escuta da subjetividade: amadurecimento emocional e os processos de aprendizagem

Marjorie Cristina Rocha da Silva

Tarcísio Tito Salgado

Erika Di Celio

Maria Eduarda Rosa

Maria de Fátima Xavier

Introdução

Este trabalho tem como objetivo principal associar aspectos do desenvolvimento infantil com os processos de aprendizagem formal. Compete destacar que, de acordo com a contribuição de vários teóricos da psicanálise, cabendo ênfase aos trabalhos de Winnicott, o contexto familiar é essencial no processo de amadurecimento, que se dá por meio da integração, da personalização e da apreciação do tempo e espaço, ou seja, de aspectos da realidade.

Portanto, o presente trabalho traz reflexões acerca da importância do amadurecimento emocional infantil no processo escolar e na constituição da cultura nesse âmbito, sendo o aprender um aspecto de extensão dos vínculos familiares. Dessa forma, para se falar em fracasso na aprendizagem, é importante dialogar a respeito da necessidade do olhar subjetivo sobre o sujeito aprendente, bem como das transferências e contratransferências envolvidas nesse processo. Assim se pretende contribuir com o olhar da psicanálise para a melhor compreensão dos desejos e adoecimentos que se dão nesse contexto e que possibilitam o surgimento de vários “sujeitos fracassados”.





Desenvolvimento infantil e aprendizagem

Para se pensar nas implicações emocionais inerentes ao processo de aprendizagem formal é preciso, antes disso, tratar do amadurecimento emocional infantil. O trabalho de Winnicott apresenta a família como conceito central e como quem possibilita à criança o crescimento emocional e a estruturação de sua personalidade. A interação com o meio social é proporcionada pela mãe, que pode auxiliar ou dificultar a tendência inata da criança ao amadurecimento. Nessa perspectiva, a criança já nasce com um potencial ao amadurecimento, e o desafio é saber o quanto ela conseguirá se desenvolver.

Ao nascer, o bebê, de acordo com Winnicott (2008), apresenta-se plenamente dependente de alguém, mais precisamente da mãe, que pode oferecer o que ele precisa e, principalmente, compreender suas necessidades fisiológicas e emocionais. O bebê não tem consciência desta dependência, chamada de “dependência absoluta”. Assim, é nesta fase que o bebê experimenta sua onipotência de conseguir criar seu objeto de desejo através da mãe. O bebê tem a ilusão de que o seio da mãe faz parte dele e está sob seu controle, favorecendo o desenvolvimento da imagem do eu como uma totalidade, entendida por Winnicott como o verdadeiro *self*.

“É somente sobre uma continuidade no existir que o sentido do *self*, de se sentir real, de ser, pode finalmente vir a se estabelecer como uma característica da personalidade do indivíduo” (Winnicott, 2005, p. 5). Logo após o nascimento, o bebê encontra-se em um estado de dependência; ou seja, ele só pode ser a partir dos cuidados maternos, que lhe proporcionarão experienciar a ilusão da onipotência e que lhe permitirão, aos poucos, reconhecer o que é ilusório e começar a “ser”.

Winnicott propõe que o desenvolvimento emocional da criança ocorre especialmente no primeiro ano de vida, o qual também lança a base da saúde mental do indivíduo. Além disso, diz que há uma tendência da criança ao desenvolvimento que é inata e que corresponde ao crescimento do corpo e ao desenvolvimento gradual de certas funções, como sentar e falar algumas palavras. Assim, há um processo evolutivo no desenvolvimento emocional que acontece em situação suficientemente boa.





No contexto dos processos de identificação mãe e bebê, em se tratando de uma mãe suficientemente boa, ela oferece apoio ao ego do bebê, e esta relação, sendo harmoniosa, pode possibilitar que o bebê, se estabeleça como pessoa mais rapidamente. Este processo de desenvolvimento só poderá ocorrer se o ambiente for adequado e de acordo com a apresentação das funções maternas definidas por Winnicott (2011) como *holding*, manipulação e apresentação de objetos.

Nessa perspectiva, os humanos podem apenas “começar a ser” a partir dos cuidados da mãe. O desenvolvimento emocional tem variações de acordo com cada criança e pode ser dividido em três estágios: *holding*, mãe e bebê (o pai não é reconhecido inicialmente pelo bebê) e, por fim, pai-mãe e bebê. É no estágio do *holding* que ocorre o processo primário, a identificação primária, o autoerotismo e o narcisismo primário. É nesse período que o bebê começa a ter seu ego estruturado, o que lhe permite ser capaz de sentir a ansiedade da desintegração. É ainda nesse momento que se inicia o processo da inteligência, em que a mente se separa da psique e se inicia a organização psíquica; esse processo, porém, só é alcançado com o *holding* suficientemente bom, que basicamente é o momento em que a mãe pode demonstrar seu amor e sua atenção ao seu bebê por meio de cuidados físicos, atendendo às necessidades fisiológicas dele. Caso o *holding* não seja oferecido ao bebê, isso lhe causará uma intensa angústia em decorrência de sentimentos devastadores. O manejo materno no desenvolvimento infantil promove a capacidade de dar sentido ao real e ao irreal, enquanto a apresentação de objetos permite ao bebê a capacidade de começar a relacionar-se com eles (Winnicott, 2008).

Dentre as funções maternas desempenhadas para o desenvolvimento emocional do bebê, podemos detalhar mais claramente o *holding*, que se trata do processo de identificação da mãe com o bebê –, o qual proporciona os cuidados físicos necessários, além de uma rotina e de repetição dos cuidados que garantam que o bebê se recupere de frustrações, promovendo a capacidade de sentir-se real, fornecendo o apoio do ego para o estabelecimento da integração. A manipulação como um dos processos de formação do *holding* e a maneira com a qual o bebê é cuidado facilitam a formação psicossomática dele; a deficiência desse processo, por sua vez, pode afetar o tônus muscular e a coordenação. Já a última função materna, a apresentação de objetos –





em que a mãe promove ao bebê o encontro com novos materiais e novas formas –, irá favorecer o estado atual de desenvolvimento, possibilitando tornar real o impulso criativo da criança (Winnicott, 2011).

A criatividade pode ser entendida como uma forma de manifestação do bem-estar da criança, já que ela demonstra suas possibilidades de brincar e de buscar outras formas de satisfação em meio às angústias, fantasias e frustrações decorrentes do processo de amadurecimento emocional. Winnicott (2000) ressalta que a mãe favorece a saúde mental da criança por meio da contribuição, da adaptação e dos cuidados indispensáveis, atendendo às necessidades da criança e possibilitando o seu crescimento emocional. Assim, o desenvolvimento infantil se dá basicamente por três processos: a integração, a personalização e a apreciação do tempo e do espaço, ou seja, aspectos da realidade.

O processo de integração, promovido pelo *holding* suficientemente bom, garante o ego auxiliar da mãe para que o bebê, aos poucos, comece a diferenciar o que é dele mesmo – o eu – daquilo que está fora dele – o não eu. Assim, a desintegração é uma defesa sofisticada desenvolvida pelo bebê para evitar uma ansiedade inimaginável, por conta da ausência de um ego auxiliar advinda da mãe e proporcionada por uma falha na função materna do *holding* (Winnicott, 2008).

O início da personalização, por sua vez, ocorre a partir da integração do ego, ao se iniciar o processo de diferenciação entre a psique e o soma. Nesse período, o bebê começa a sentir a ligação com o corpo, e a pele passa a ser uma fronteira, delimitando o mundo interior do exterior; assim, a personalização está relacionada com a manipulação. Já a despersonalização é o rompimento do contato do ego com o corpo (Winnicott, 2008). Aos poucos, a base da personalidade vai se construindo por intermédio de experiências satisfatórias e insatisfatórias, e o ambiente deve oferecer condições satisfatórias para que o bebê possa elaborar e crescer. Isto é, ao atingir a posição depressiva a criança deve, por meio da reparação, ter a capacidade de superar o sentimento de culpa, o que só é possível com a presença da mãe ou de alguém que a substitua (Winnicott, 2011).

Logo, uma grande mudança identificada no primeiro ano de vida é a independência, visto que outrora havia a dependência absoluta da mãe. Sobre





a questão da integração, trata-se de é um processo lento, que se dá a partir de estágios de não integração, suportados pela mãe, por intermédio de atos simples, como segurar o bebê no colo. Conforme a criança vai se integrando também vai se desconstruindo, experimentando a desintegração. Com cerca de um ano de idade a criança já se percebe como um indivíduo, e para que isso fosse possível foram necessárias boas condições de ambiente. Nesta fase – o primeiro ano –, se as condições de adaptações foram favoráveis, a criança já estará estabelecida no corpo por meio do seu sistema físico-neurológico, com o soma e a psique se interagindo, o que se denomina personificação (Winnicott, 2011).

A identificação do bebê com sua mãe, suficientemente boa, é que propicia o desenvolvimento pessoal e real da criança, apoiando o ego e se harmonizando com ele, produzindo um maior amadurecimento na criança. Portanto, o amadurecimento do indivíduo é complexo e contínuo, tendo o seu início antes do nascimento e seguindo até a velhice, sendo que nada da infância pode ser relegado. A proposta de Winnicott é que a criança experimente os papéis de responsabilidade e de comando, por meio de suas brincadeiras, de forma natural, divertida e, ao mesmo tempo, séria, sem comprometer seu *self*.

É interessante perceber que as contribuições de Winnicott se dão especialmente em torno das possibilidades de amadurecimento emocional em um processo contínuo de interação e vínculo facilitadores, independentemente do contexto, mas especialmente nas relações familiares. No papel de sustentação e constituição da identidade e pertencimento, a escola, por vezes, se constitui para a criança a continuidade ou possibilidade de vivenciar esses vínculos.

Diante dessa realidade, as escolas devem preparar-se para receber crianças com diferentes necessidades emocionais, decorrentes desse processo de amadurecimento individual e familiar. Segundo Kupfer (1995), um professor poderá influenciar um aluno quando esse estiver revestido de uma importância significativa; assim, os professores tomarão o lugar dos pais em sua representação última dada à criança. Também a autora destaca, a partir das contribuições freudianas, que o valor de maior significância não seriam os conteúdos ou os conhecimentos transmitidos pelo professor ao aluno, e sim as suas relações afetivas – sendo essa importância afetiva denominada como fenômeno transferencial em psicanálise.





A transferência é uma manifestação do inconsciente e permeia qualquer relação humana, inclusive professor-aluno. Sendo assim, Kupfer (1995) destaca que o professor pode tornar-se uma figura para a qual o aluno irá transferir toda sua experiência com os pais, agora no presente. Portanto, esse é o momento em que se pode dar novo significado à experiência do aluno, desde que o professor o perceba e esteja preparado para esta tarefa. É este suporte (que o professor assuma esse lugar) que o aluno espera.

Ainda sobre a transferência, Kupfer (1995) destaca que a partir do movimento de investimento, do aluno para o professor, o que for dito pelo mestre se remete ao inconsciente do aluno e passa a ter valores preciosos e influenciadores. Porém, esta pode ser uma situação incômoda ao professor por questões contratransferenciais. A autora alerta sobre a tentação do abuso do poder pelo professor, que pode subjugar o aluno, impondo seus próprios valores, crenças e ideias. Também o professor tem seus desejos de estar nesta posição, por isso deve ser realizado um trabalho a fim de trazer à tona alguns de seus desejos inconscientes acerca da posição tomada na escola. Mas então, que sintomas e processos transferenciais podem estar em jogo no surgimento e na manutenção do sintoma escolar?

Psicanálise, aprendizagem e fracasso escolar

Quando a dificuldade escolar é localizada mais preponderantemente no aluno e em sua família, prevalece uma concepção de escola como lugar harmônico em que o potencial de cada um encontra condições ideais para se desenvolver. A tarefa da criança, nesse contexto, é desenvolver suas capacidades egóicas para lidar com uma realidade inquestionável. É a partir dessa concepção que alguns pesquisadores estabelecem uma relação direta entre desempenho escolar e saúde mental. E, no interior de uma concepção de normalidade como adaptação, o não ajustamento à escola ou a insatisfação com características do ambiente escolar são sentidas como incapacidade individual de orientar-se pelo princípio de realidade (Angelucci, Kalmus, Paparelli & Patto, 2004).





De forma complementar, a partir da leitura de Fernández (1991), é relevante destacar que não é possível fazer uma simples caracterização, “típica”, de uma família que contenha um “paciente-problema de aprendizagem” (p. 97). Para a autora, diferentes aspectos concorrem para a fecundação de um sintoma na aprendizagem, sendo esse um processo dinâmico, com fatores delineados intra e extra psiquicamente. A “tentativa de diferenciar-se pode chocar-se com o mandado ou a estrutura do clã de suprimir ou neutralizar a diferença” (p. 97).

Hamilton (2002) faz uma provocação ao que denominou de sociedade da aprendizagem, compreendida como uma fantasia que reverbera fortemente no senso comum, especialmente por fundar-se no avanço das liberdades individuais. Estas teriam sido obstruídas ou dificultadas pelo instrucionismo da escola tradicional (a aprendizagem seria um processo pessoal, puro e inocente).

Portanto, se faz necessário entender esse diagnóstico da falha e falta em relação ao que se promove como desejo e necessidade essencial no processo de identidade escolar, que acaba por retirar o sujeito do grupo daqueles que são escolarizáveis, inviabilizando a possibilidade da manifestação de suas tendências para o amadurecimento além do olhar restritivo. Assim, em que consiste o aprender e, mais especificamente, o fracasso do aprendizado nas perspectivas emocionais e sociais?

Verifica-se que o aprender e, mais especificamente, o não aprender apresentam-se rodeados por muitas vicissitudes e aspectos inter-relacionados. O cenário escolar é permeado por necessidades, exigências de cunho individual e grupal, que acabam por demarcar discussões sobre as possibilidades de se colocar subjetivamente em meio a tantas demandas e conflitos, assim como uma diversidade de fatores que levam a um mal-estar social nessa esfera da vida. Freud (1930/1996) em “O mal-estar na civilização”, afirmava que o mal-estar que afeta o homem é proveniente tanto da cultura quanto do desenvolvimento psíquico individual, que impõem uma renúncia parcial à sexualidade e à agressividade humana. Diante dessa pressão exercida pela civilização e pelas instâncias repressoras do psiquismo, instaura-se um mal-estar que apenas pode ser suportado por intermédio do que Freud designou de medidas paliativas.





Esse mesmo texto trata que a ilusão aparece como um fenômeno essencial ao processo civilizador, a tal ponto que Freud, não satisfeito em tratar a ilusão religiosa, não hesitou em questionar se não poderão ser de natureza semelhante outros predicados culturais de que fazemos alta opinião e pelos quais deixamos nossas vidas serem governadas. Nesse sentido, destaca que a ilusão e seu corolário, a crença, tornam-se os conceitos chaves para interpretar não somente a psicologia coletiva, mas, igualmente, o psiquismo individual. E que o mundo moderno é verdadeiramente, mais do que qualquer outro, o que coloca as ilusões na base de seu funcionamento.

Mais adiante, destaca que todo acontecimento pode ser negado e considerado como ilusório e toda ilusão, então, considerada como um acontecimento real, pois responde aos desejos profundos do sujeito (o desejo tendo tomado o lugar da realidade). Portanto, a civilização não se realiza unicamente pela internalização das interdições necessárias à sua sobrevivência, mas funciona e se mantém pelas satisfações de ordem narcísica despertadas em seus membros, na medida em que participam de seus ideais e de suas criações. E, esses, utilizam-se dessas criações para comparar favoravelmente a si mesmos, tais ideais e criações com aqueles manifestados por outras culturas.

No entanto, Freud destaca que para certos indivíduos a civilização oferece uma opressão tamanha e não favorece nenhuma identificação com o grupo; ela é vivida unicamente como coerção, sem nenhuma satisfação narcísica. Diante desses incômodos tão reais naquela época e nos dias atuais, podem-se levantar no presente capítulo alguns questionamentos referentes ao âmbito escolar, tais como: qual é o ideal cultural de escolarização, e em que esse ideal influencia nas metas para aprender? Há espaço para o desejo do sujeito e, assim, sua singularidade? O não aprender se deve a tão somente um aspecto cognitivo e/ou próprio do processo de ensino-aprendizagem ou pode revelar a necessidade do aparecimento de um sujeito por trás das metas e exigências, de forma tão paradoxal? Quais são os sintomas psíquicos individuais e sociais latentes aos sofrimentos e formas de mal-estar na escola? E o quanto a escola tem sido sentida como acolhedora e facilitadora dos processos de amadurecimento emocional com vias à integração, à personalização; e sobre as etapas anteriores e inerentes às necessidades de inserção e adaptação à realidade?





Na psicanálise, a capacidade para aprender pode ser compreendida como algo que ultrapassa o processamento de informações, o nível puramente neurofisiológico, o corpo biológico-anatômico e que se inscreve na dimensão da realidade psíquica, que tem o desejo como fundamento e a experiência como eixo (Cândido, 2004). Nesse sentido, cabe retomar as contribuições freudianas em que o trabalho cognitivo é entendido em uma esfera sublimada de se obter satisfação, e então de maneira que a pulsão se satisfaz pela inclusão do impulso sexual via cognição. Assim, é preciso pensar na possibilidade de o sujeito extrair um benefício pulsional também ao recusar aquilo que é da ordem do saber; muito mais que uma forma de evitação do saber, se verificaria um modo de gozo específico (Santiago, 2005).

Igualmente, como destacado por Bossa (2008), do ponto de vista da singularidade, o sintoma escolar coloca-nos diante de um impasse: “ao mesmo tempo em que não podemos silenciar esse pedido de ajuda, esse mal-estar que não encontra outra forma de ‘se fazer ouvir’, também não podemos ignorar suas consequências” (p. 69). A autora destaca ainda o quanto a vida da criança de nossa cultura gira em torno da escola, sendo que a experiência emocional lá vivida tem muito efeito na formação da personalidade. E que no campo pedagógico, há uma veneração por métodos de controle, disciplinarização e busca constante por uma fórmula pronta para alcançar algo considerado como padrão de vitória e felicidade, de forma a tornar seus aprendizes mais eficazes e produtivos quando adultos.

É interessante pensar nessas questões que atravessam o campo da aprendizagem a partir de apontamentos como o de Bossa (2008): “Está em jogo a noção de homem que se acredita ser, que deseja ser e que pretende que os outros sejam ou passem a ser” (p. 43). Em continuidade a essas pontuações da autora, evidencia-se que o propósito dos homens é a busca da felicidade, em que se esforçam para obtê-la e permanecer com ela. Essa busca tem duas metas: a ausência de sofrimento e a experiência de intensos sentimentos de prazer. E como pensar nessa busca de viver sem sofrer, nesse contexto de rótulos de fracassos individuais, familiares, sociais e, então, escolares?

Ao retomarmos o histórico da educação no ocidente, a criança era considerada inexpressiva e sua aprendizagem ocorria na convivência com adultos.





A partir do século XVIII as crianças passam a ser educadas em casa. Segundo Bossa (2008), surgem as escolas cuja responsabilidade é a de preparar a criança para a vida adulta; a família, agora, é responsável pela educação moral e espiritual, e a principal mudança da educação medieval para a atual foi a introdução da disciplina.

Ainda segundo Bossa (2008), a educação na história antiga (Egito, Grécia, Roma, etc.) tinha a função de transmissão de conhecimento, de bens, e valorizava-se o passado, os ancestrais. O saber era transmitido de geração a geração. Já na idade moderna, a educação passou a ter como função a razão, a moral e a disciplina. Surge então a necessidade da pedagogia.

A modernidade na tentativa de transformar a criança em adulto ideal propicia então o sintoma do fracasso escolar, já que o adulto ideal jamais será alcançado – aqueles que não alcançarem serão excluídos. Bossa (2008) reforça que o ideal impede o surgimento do singular e o distancia do padrão, e a única alternativa para a criança ser ajudada é a de manifestar um sintoma, sendo o local mais adequado a escola.

De forma complementar, Freller (1999) retrata a situação do ensino classificando como “coisificação” do professor e do aluno. Ambos são destituídos de valores e estilos pessoais, pois o processo educativo é mecânico e repetitivo, cumpre sua função de forma desvitalizada, rotineira e mecânica.

A fim de tornar o tema “fracasso na aprendizagem” ainda mais complexo, tomemos emprestado o olhar de Alicia Fernández (1991), que critica as discussões sobre como o organismo ou psiquismo afetam o indivíduo na aprendizagem, “como se o ser humano fosse construído pela soma entre as partes” (p. 57). A mesma autora ressaltou, embasada em sua prática clínica, que “o organismo transversalizado pelo desejo e pela inteligência, conforma uma corporeidade, um corpo que aprende, goza, pensa, sofre ou age” (p. 57).

Para a autora, o processo de aprendizagem acontece em quatro níveis: no organismo, no corpo, na inteligência e no desejo. A partir da definição de Sara Paín, distinguindo organismo de corpo, Fernández (1991) diz que é por intermédio do corpo que nos apropriamos do organismo. Enquanto o corpo acumula experiências e é através dele que a aprendizagem passa, “o





organismo funciona como um aparelho receptor com transmissores (células nervosas) capazes de registrar certo tipo de associações, de fluxos elétricos, e reproduzi-los quando necessário” (p. 57).

Quanto à inteligência e o desejo, elementos importantes na aprendizagem, Fernández (1991) destaca que: “o pensamento é como uma trama na qual a inteligência seria o fio horizontal e o desejo o vertical. Ao mesmo tempo acontecem a significação simbólica e a capacidade de organização lógica” (p. 67). E, sobre o nível lógico e o simbólico, define que “a inteligência tende a objetivar, a classificar, a ordenar e o movimento do desejo é subjetivante, tende à individualização, ao surgimento do original de cada ser humano único em relação ao outro” (p. 73).

Assim, para a autora, a fim de que haja aprendizagem, é preciso intervenção no nível cognitivo e no desejante, além de no organismo e no corpo. Por conseguinte, se conclui que o fracasso escolar tem duas causas: externas à estrutura familiar e individual de quem fracassa em aprender (reativo) ou internas à estrutura familiar e individual (sintoma e inibição).

Destarte, é importante destacar o quanto ensinar e aprender se encontram amarrados, de forma que entre o ensinante e o aprendente se abre um campo de diferenças e experiências; bem como a possibilidade de vivenciar prazer em aprender (Fernández, 1991). Nessa perspectiva, a autora também destaca que “o ensinante entrega algo, mas para poder apropriar-se daquilo o aprendente necessita inventá-lo de novo” (p. 29). Logo, se destaca a importância do reconhecimento do caráter subjetivo da aprendizagem, em que mais do que ensinar conteúdos de conhecimentos, ser ensinante abre um espaço para aprender também a construir a si mesmo como sujeito criativo e pensante. A mesma autora ainda ressalta a importância de pais e professores auxiliarem na produção de espaços potenciais que favoreçam o aprender e, então, o prazer pela autoria de pensamento; além da corresponsabilidade de todos os envolvidos nesse processo de aprender (muitas vezes atribuído muito fortemente e defensivamente à escola).

A partir das contribuições dessa autora é importante ressaltar o paradoxo de que por mais que haja ensino, a aprendizagem muitas vezes se dá sozinha, e os professores devem proporcionar ferramentas para essa construção do





conhecimento. Assim, Fernández (1991) destaca que “o estilo da modalidade ensinante dos professores permanecerá ao longo da vida de seus alunos como possibilidade de se autorreconhecerem como seres pensantes e autores de sua história” (p. 31).

Igualmente é importante retomar que na teoria winnicottiana do amadurecimento emocional, a doença psíquica é considerada uma forma de imaturidade que se estruturou como tal na personalidade. As falhas podem superar a capacidade maturacional do indivíduo em tolerar e elaborar a falha, o que provoca o adoecimento psíquico. Logo, a escola sendo socialmente e individualmente internalizada como uma extensão da família e dos processos de amadurecimento poderia ser um elemento provedor da saúde mental, na medida em que pudesse ser sentida como um ambiente facilitador para a superação de falhas emocionais. Mas como entender uma falha “inicial” e sua continuidade sob o título de fracasso escolar?

Muitas vezes na prática escolar nos deparamos com estigmas individuais e culturais que denunciam as próprias fragilidades dos professores, alunos e familiares envolvidos “nessa falha”. E são utilizados tantos mecanismos de defesa para tentar diminuir as ansiedades desse processo de aprender, que não se limita ao aluno, que a escuta é muitas vezes penosa. Quantas indagações e pedidos de ajuda, tais como: Quem falhou? Como falhou? Qual é a função de cada um? Como dividir o que faz parte dos desejos e angústias de cada um? Por que tudo isso mexe tanto comigo e com a minha história?

Em suma, o desafio de entender a aprendizagem e, notadamente, o fracasso escolar envolve refletir sobre vários aspectos conscientes e inconscientes que estão inter-relacionados com dimensões filosóficas, sociais, econômicas e, principalmente, os “coloridos” subjetivos individuais. Por outro lado, a própria ciência divide o homem para melhor entendê-lo, e assim se distancia da visão integrada. Em geral, na educação, o olhar subjetivo permite uma aproximação maior de uma proposta contempladora das necessidades do homem, enquanto sujeito e não sintoma. E a psicanálise pode auxiliar na reflexão desses vários sujeitos que desejam e adoecem, sob o título de professores, mestres e alunos “fracassados”.





Considerações finais

Ao analisar as contribuições dos vários teóricos apresentados, entende-se que para falar em dificuldades de aprendizagem é imprescindível retomar o que constitui a aprendizagem sob a noção dos desejos individuais e do arcabouço da realidade social. Para Freud, o aprender poderia ser uma forma de satisfação e sublimação de pulsões e tensões. E, para tal entendimento, também se faz necessário considerar que as relações escolares se dão por meio de vínculos transferenciais como forma de satisfação pulsional e reequilíbrio de angústias inconscientes. Nesse ínterim, vemos na prática um complexo interjogo de interesses, expectativas e angústias sociais e familiares a respeito do que, quando, como, quanto e para quem aprender.

Ao refletir sobre as contribuições de Winnicott acerca dos processos educacionais é possível destacar o quanto esse autor identifica as necessidades subjetivas básicas da criança em seu primeiro ano de vida, em que se desenvolve a noção de real e irreal além de suas relações com os objetos. A partir destes aspectos, a criança desenvolve o seu *self* e se organiza interna e externamente. O que mais surpreende é que todo esse processo de crescimento emocional essencialmente complexo depende de um ambiente suficientemente bom e facilitador representado pela mãe (ou responsável), e posteriormente por outros (como o professor). Assim, é essencial refletir sobre as lacunas e os desafios que serão levados às instituições escolares pelos alunos, visto que os vários autores de base psicanalítica apontam o quanto as crianças, em geral inconscientemente, esperam que as escolas continuem ou possibilitem vivenciar os vínculos que outrora tiveram ou que faltaram na base de suas relações emocionais.

Pode-se dizer que Winnicott reconhecia o papel da escola como uma segunda chance para crianças que não tiveram inicialmente um ambiente facilitador para seu amadurecimento emocional, sendo então a escolarização uma forma também de desenvolvimento do espaço potencial. Nessa perspectiva, à escola seriam atribuídas diferentes funções de acordo com o amadurecimento de cada criança e das oportunidades de que essa dispõe para crescer.

Para tanto, se faz necessário refletir também a respeito do papel do professor do ponto de vista subjetivo e da corrente temática de necessidade de





capacitação do mesmo. Quais capacitações esses atores sociais e subjetivos envolvidos nesse processo deveriam receber? Que expectativas e ilusões sociais e culturais se encontram latentes à noção de adequação do homem e as motivações para esse mal-estar na civilização, que não é atual e nem tão somente referenciado às questões escolares?

Para tentar responder a tais questionamentos, se faz indispensável refletir sobre as pulsões, e então desejos, de completude e onipotência infantil presentes ao longo do desenvolvimento humano individual e coletivo, além de os mecanismos de defesa por vezes utilizados para afastar ou retardar as frustrações individuais, familiares e sociais. Portanto, é preciso entender que há, inevitavelmente, um desejo de realização e, paradoxalmente, de controle dos nossos desejos por medo da frustração. E que os vários agentes envolvidos neste grande sistema escolar têm expectativas, histórias de vida e diferentes crenças sobre o que se deseja e o que os torna felizes, embasados em padrões emocionais muitas vezes inconscientes.

Pode-se sugerir que um caminho a ser mais explorado na questão ensino-aprendizagem passa por uma melhor compreensão do processo da subjetividade a que todos os agentes desse processo estão obrigatoriamente submetidos, já que todos passam pela infância e trazem consigo resquícios infantis inconscientes de seus desejos e conflitos.

Referências

- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R. & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 51-72.
- Bossa, N. (2008). *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed.
- Cândido, C. L. (2004). A psicanálise interessa ao estudo da cognição? *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(2), 37-46.
- Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artmed.





- Freller, C. C. (1999). Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. *Psicol. USP*, 10(2). Recuperado em 4 de dezembro, 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010.
- Freud, S. (1930/1996). *O mal-estar na civilização*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. 21). Rio de Janeiro: Imago.
- Hamilton, D. N. (2002). O revivescimento da aprendizagem? *Educação e Sociedade*, 23 (76), 187-198.
- Kupfer, M. C. (1995). *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione.
- Santiago, A. L. (2005). *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Winnicott, D. W. (2011). *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins.
- Winnicott, D. W. (2008). *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artmed.
- Winnicott, D. W. (2005). *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (2000). *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago.



