

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PRISCILA MOSSATO RODRIGUES BARBOSA

**REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE A RELAÇÃO AFETIVA COM SEUS
PROFESSORES: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A COMPREENSÃO DO DESEJO
DE APRENDER**

CURITIBA

2009

PRISCILA MOSSATO RODRIGUES BARBOSA

**REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE A RELAÇÃO AFETIVA COM SEUS
PROFESSORES: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A COMPREENSÃO DO DESEJO
DE APRENDER**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre na Linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a HELGA LOOS

**CURITIBA
2009**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Barbosa, Priscila Mossato Rodrigues

Representações de crianças sobre a relação afetiva com seus professores :
uma contribuição para a compreensão do desejo de aprender / Priscila
Mossato Rodrigues Barbosa. – Curitiba, 2009.
218f. : il.

Inclui bibliografia

Orientadora: Prof^a Dr^a Helga Loos

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Professores e alunos. I. Loos, Helga. II. Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 371.1023

Andrea Carolina Grohs CRB 9/1.384

Este trabalho é dedicado à Neuza, minha primeira professora e também a melhor professora que conheci, e à Serena, que está transformando minha vida e com quem, sem dúvida, aprenderei muito.

AGRADECIMENTOS

Ao Alípio por acreditar tanto em mim, pelo incentivo e carinho que caracterizam nossa grande parceria.

Aos meus pais que sempre estiveram nos “bastidores” me dando o amor e o amparo necessários para que eu realizasse meus sonhos.

Às colegas da clínica pela compreensão e pela torcida, especialmente à colega e amiga Carmen Lúcia de Angelotti Bastos de Mello, por me incentivar em cada etapa deste percurso e estar tão presente, mesmo morando tão longe, no Maranhão.

Aos colegas da *Poiesis* pelo respeito e compreensão com as ausências que se fizeram necessárias durante o tempo de conclusão deste trabalho, especialmente à Susan Regina Raittz Cavallet por todas as trocas, contribuições, pelo desprendimento, por sua disponibilidade e ajuda.

À Anne Cristine Rodrigues por sua amizade praticamente incondicional, de tantos anos, seu companheirismo, disponibilidade e ajuda.

À Dr^a Helga Loos por me aceitar como orientanda e acreditar no potencial deste trabalho. Por realmente suportar as diferenças, sendo tão respeitosa. E por me ajudar a me expressar melhor de forma escrita.

À Dr^a Helena Maria Sampaio Bicalho, um dos grandes nomes da psicanálise no Brasil, que gentilmente aceitou o convite de participar deste trabalho, cuja acessibilidade, simpatia e delicadeza só fazem aumentar minha admiração.

À Dr^a Tamara da Silveira Valente pela leitura cuidadosa e dedicada deste trabalho de pesquisa.

E, finalmente, agradeço às crianças que participaram da pesquisa e viabilizaram, portanto, este estudo.

***“...se ele [o professor] não gosta do aluno, não ensina direito; se gosta,
o aluno aprende por causa do afeto”.***

(Depoimento de uma criança participante da pesquisa)

RESUMO

A subjetividade e os afetos da relação professor-aluno se manifestam nos desejos de ensinar e de aprender. É através também do fenômeno da transferência, segundo a abordagem psicanalítica, que tais desejos se sustentam, contribuindo para efetivar os processos de aprendizagem. Assim, este estudo pretendeu abordar as representações construídas por doze crianças da quarta série do Ensino Fundamental (idade média de 10 anos), de uma escola da rede municipal de Curitiba (Pr/Brasil), sobre a relação afetiva com seus professores, e também sobre como percebem as implicações destes aspectos afetivos em sua aprendizagem. A coleta de dados se caracterizou pela interação direta com os participantes por meio verbal, associado à representação gráfica (desenhos). Para tanto foram utilizados três instrumentos: (1) *desenhos com histórias*, sendo que cada participante confeccionou quatro desenhos envolvendo a si mesmo, sua professora e sua sala de aula, criando histórias para seus desenhos; (2) *histórias para completar*, tendo sido apresentadas sete pequenos inícios de histórias, versando sobre o tema em estudo, que foram completados livremente pelas crianças; e (3) *entrevista*, com nove perguntas, também sobre o tema do estudo. Os dados foram tratados de forma qualitativa, basicamente por meio de análises de conteúdo, buscando-se identificar significantes e representações predominantes nos discursos das crianças. Cinco principais categorias de representações relativas à relação com o professor foram detectadas: (1) atenção, conversa e ajuda; (2) afeto, carinho e estima; (3) momentos divertidos e de proximidade; (4) desejo de aprender; e (5) desejo de ensinar, investimento por parte da professora, indicações de que ela se importa com os alunos. Apresentou-se um diagrama no qual se pode visualizar a frequência em que tais categorias apareceram ao longo da coleta de dados. Foram realizados, também, estudos individualizados com cada um dos doze participantes, buscando-se demonstrar como cada criança, em seu percurso particular com os instrumentos de pesquisa, manifestou suas representações no que diz respeito à articulação entre afeto e aprendizagem. O que se pode concluir, a partir deste estudo, é que as crianças constroem representações sobre esse processo, manifestado na relação afetiva entre elas e seus professores. E o desejo de ensinar do professor, somado à sua capacidade afetiva de reconhecer seu aluno como sujeito único, suportando as transferências, sustenta o desejo de aprender do aluno, possibilitando os processos de aprendizagem.

Palavras-chave: representações, afetividade, relação professor-aluno, transferência, desejo de aprender, desejo de ensinar.

ABSTRACT

The subjectivity and the emotional aspects of the relation between teacher and student become apparent with the desires of teaching and learning. And, according to psychoanalysis, it is the phenomenon of transference that sustains such desires, contributing to the learning process. As such, this study analyzed representations created by twelve fourth grade children (ca. 10 years old) of a public school in Curitiba (Pr/Brazil). These representations projected their affective relation with their teachers, as well as their perception of how these relations influenced their learning process. The data collection was done by direct interaction with the participants, with talking associated to graphical representations (drawings). To accomplish such purpose, three instruments were used: (1) *drawings with stories*, for which each participant created four drawings involving themselves, their teacher and their classroom; (2) *stories to be finished*, by showing the children seven small incomplete stories about the studied theme, to be finished; and (3) *interview*, with nine questions, also about the studied theme. The data were analyzed qualitatively, mainly by content analyses, focusing on the identification of significances and predominant representations in the children's input. Five main representation categories about the relation with the teacher were detected: (1) attention, talk and help; (2) affect and esteem; (3) fun moments and proximity; (4) desire of learning; and (5) desire of teaching, an indication that the teacher cares about the students. It is presented a diagram to picture the frequency of appearance of such categories along the data collection process. It was also made case studies with each of the twelve participants, attempting to show how each child, in their own particular path with the study, manifested their representations about the relation between affect and the learning process. Based on this study, the conclusion is that children build representations about this process, manifested in the affective relation between them and their teachers. And the teachers' desire to teach, combined with their capacity of recognizing each students as unique, sustains the students' desire to learn, enhancing the learning process.

Keywords: representations, affectivity, teacher-student relation, transference, desire of learning, desire of teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Representação da constituição do ser humano para além do biológico.....	49
Quadro 02 – Representação do desejo de saber relacionado ao desejo de aprender.....	72
Quadro 03 – Quadro explicativo dos objetivos das Histórias para Completar.....	90
Quadro 04 - Quadro explicativo dos objetivos das questões da entrevista.....	92
Gráfico 01 – Freqüência geral de categorias.....	100
Gráfico 02 – Freqüência de categorias por instrumentos.....	103
Figura 01 – Primeira representação da sala de aula, feita por Gustavo.....	132
Figura 02 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Gustavo.....	133
Figura 03 – Segunda representação da sala de aula, feita por Gustavo.....	134
Figura 04 – Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Gustavo.....	135
Figura 05 – Primeira representação da sala de aula, feita por Thaís.....	138
Figura 06 – Segunda representação da sala de aula, feita por Thaís.....	139
Figura 07 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Thaís.....	140
Figura 08 - Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Thaís.....	141
Figura 09 – Primeira representação da sala de aula, feita por Fernando.....	143
Figura 10 – Segunda representação da sala de aula, feita por Fernando.....	144
Figura 11 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Fernando.....	144
Figura 12 - Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Fernando.....	145

Figura 13 – Primeira representação da sala de aula, feita por Marina.....	148
Figura 14 – Segunda representação da sala de aula, feita por Marina.....	149
Figura 15 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Marina.....	150
Figura 16 - Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Marina.....	151
Figura 17 – Primeira representação da sala de aula, feita por Lucas.....	152
Figura 18 – Segunda representação da sala de aula, feita por Lucas.....	153
Figura 19 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Lucas.....	154
Figura 20 - Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Lucas.....	155
Figura 21 – Primeira representação da sala de aula, feita por Vanessa.....	156
Figura 22 – Segunda representação da sala de aula, feita por Vanessa.....	157
Figura 23 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Vanessa.....	158
Figura 24 - Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Vanessa.....	158
Figura 25– Primeira representação da sala de aula, feita por Hélio.....	160
Figura 26 – Segunda representação da sala de aula, feita por Hélio.....	161
Figura 27 - Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Hélio.....	162
Figura 28 - Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Hélio.....	163
Figura 29 – Primeira representação da sala de aula, feita por Viviane.....	164
Figura 30 – Segunda representação da sala de aula, feita por Viviane.....	165
Figura 31 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Viviane.....	166
Figura 32 - Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Viviane.....	166

Figura 33 – Primeira representação da sala de aula, feita por Daniel.....	168
Figura 34 – Segunda representação da sala de aula, feita por Daniel.....	168
Figura 35 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Daniel.....	169
Figura 36 - Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Daniel.....	170
Figura 37 – Primeira representação da sala de aula, feita por Helena.....	172
Figura 38 – Segunda representação da sala de aula, feita por Helena.....	173
Figura 39 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Helena.....	173
Figura 40 - Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Helena.....	174
Figura 41 – Primeira representação da sala de aula, feita por Juliano.....	176
Figura 42 – Segunda representação da sala de aula, feita por Juliano.....	177
Figura 43 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Juliano.....	178
Figura 44 - Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Juliano.....	179
Figura 45 – Primeira representação da sala de aula, feita por Naira.....	181
Figura 46 – Segunda representação da sala de aula, feita por Naira.....	182
Figura 47 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Naira.....	182
Figura 48 - Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Naira.....	183
Quadro 05 – Quadro representativo dos processos de aprendizagem do ponto de vista afetivo.....	196

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1. REPRESENTAÇÃO.....	14
1.1. Representações sobre a criança	14
1.2. Representação social, psicanálise e educação.....	21
1.3. Afetividade e linguagem; representação e afeto	30
1.4. Desenho como representação infantil.....	37
2. COMO O SUJEITO SE RELACIONA COM O OUTRO.....	47
2.1. A constituição do ser humano para além do biológico	47
2.2. A transferência e a relação professor-aluno.....	50
3. DESEJO E SABER	64
3.1. Desejo de aprender	72
3.2. Desejo de ensinar	77
PARTE II – MÉTODO	84
1. JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	84
2. PRESSUPOSTOS	85
3. OBJETIVOS	86
2.1. Objetivo geral.....	86
2.2. Objetivos específicos	86
4. PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	86

5. MÉTODO PARA A COLETA DOS DADOS	87
5.1. Desenhos com histórias	87
5.2. Histórias para completar	89
5.3. Entrevista com perguntas semi-estruturadas	91
6. PROCEDIMENTOS.....	93
6.1. Estudo-piloto.....	93
6.2. Estudo propriamente dito.....	95
PARTE III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	97
1. ANÁLISE FREQUENCIAL POR CATEGORIAS.....	99
2. ANÁLISE QUALITATIVA DAS CATEGORIAS.....	105
3. ANÁLISES INDIVIDUAIS.....	131
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	202
ANEXOS	211
ANEXO A – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências e da Saúde.....	211
ANEXO B – Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido.....	212
ANEXO C – Roteiro das Histórias para completar e da Entrevista.....	216

APRESENTAÇÃO

Parece haver um consenso quanto à importância da educação enquanto função social e não há dúvidas de que muito se produz nesta área. Uma das grandes motivações para esse estudo passa pela minha própria história. Poderia, ainda, inferir que na nossa cultura a maioria de nós tem em sua história a vivência escolar e nela a marca das relações com seus professores.

Como filha de uma professora testemunhei, desde sempre, o envolvimento afetivo que era representado nos relatos cotidianos de minha mãe sobre seu trabalho. Tanta paixão não poderia deixar de contagiar-me e enlaçar-me no que conhecemos como identificação. Muito cedo, ainda na adolescência, tornei-me também uma professora. Consciente da minha imaturidade e falta de “experiência de vida”, por vezes angustiada com as dificuldades, com o quê da minha subjetividade que se impunha à minha didática, algo muito especial e difícil de nomear acontecia e ancorava meu desejo de ensinar. Foram onze anos de magistério com crianças, até que alguns anos depois de formada em psicologia eu passasse a assumir integralmente o trabalho com a psicanálise em consultório e com a transmissão em psicanálise.

Durante a formação em psicanálise, além do meu trabalho de análise pessoal, tive como maior referência, instituída pelo que chamamos de transferência, uma das minhas professoras da graduação com quem pude usufruir de alguma proximidade durante pelo menos os meus primeiros oito anos de prática clínica. Essa professora ocupou um lugar especial no qual foi possível atribuir, supor um saber desejável o qual pôde sustentar, nesta relação, certo investimento por vezes representado de forma afetiva e exigente o suficiente para que eu exercesse meu desejo de aprender. Tê-la como modelo de identificação foi tão importante quanto tê-la como possibilidade para o exercício da alteridade, de forma que me fosse possível separar e apropriar-me da minha própria experiência como analista, do meu estilo e da construção do meu próprio saber.

Portanto, posso dizer neste momento que este trabalho de pesquisa é, também, mobilizado pelo desejo de significar certo percurso de experiências. Refiro-me pessoalmente às experiências como filha, como aluna, como professora e como psicóloga clínica, que me marcaram como sujeito desejante, por ter sido investida inicialmente pelo desejo de alguém, pude tornar-me capaz de investir no meu desejo e no meu trabalho para que meus alunos aprendessem e, na clínica, para que meus pacientes se apropriem do seu lugar de sujeito do seu próprio desejo. Refiro-me também à possibilidade de significar com palavras as experiências cotidianas de várias crianças com seus professores, experiências essas em que algo se registra em um campo além dos conteúdos ou das didáticas e que contribuem para que os processos de aprendizagem se dêem.

Minha proposta, neste trabalho de pesquisa, se configura a partir da idéia de que haja a possibilidade de contribuição para que se compreenda um pouco mais sobre os laços inter-relacionais que se estabelecem entre os alunos e seus professores no processo pedagógico, os quais funcionam na mediação do conhecimento, marcados pela subjetividade e pelo desejo de cada um dos sujeitos.

O enfoque dado é a partir dos pressupostos de que o professor, ocupando a função de um adulto que ensina, exerce uma profissão relacional, portanto, carregada de afetos e que as crianças, sendo seres de linguagem que constroem representações sobre o seu entorno, podem ser escutadas, ocupando um lugar de sujeito que pode dizer algo sobre o que vivencia.

O problema de pesquisa pode ser entendido como: Quais as representações que as crianças constroem sobre aspectos afetivos da relação com seu professor nos seus processos de aprendizagem?

Quanto à fundamentação teórica, no primeiro capítulo parti do tema das representações. Primeiramente foi feito um levantamento de algumas representações na cultura sobre a criança para contextualizar seu lugar, com ênfase na maneira como se lida com o que ela pensa. Seguido de uma introdução à teoria das representações sociais, um diálogo entre ela e a psicanálise, para, então, abordar as representações na linguagem, em sua relação com os afetos e, finalmente, o desenho como forma de representação infantil. Tal seqüência foi escolhida como forma de fazer um encadeamento com o capítulo seguinte, em que se pretende situar as questões sobre como o sujeito se relaciona com o outro, cujo objetivo é articular os conceitos psicanalíticos de transferência com conceitos

pedagógicos sobre a relação professor-aluno que, naturalmente, remetem aos conceitos de desejo e de saber, os quais são os temas do terceiro capítulo. Este é composto também por idéias fundamentais ao trabalho da presente pesquisa, pois tratam especificamente do desejo de aprender e de ensinar.

Os autores que de alguma forma dialogaram nesse trabalho, têm em comum a postura de serem estudiosos que tentaram entender a criança a partir dela mesma, sem repetirem o erro de falar apenas *sobre* as crianças, sem falarem *com* elas.

Cabe mencionar que a postura teórica assumida neste trabalho é marcada pela leitura de variadas contribuições à temática abordada, buscando criar diálogos e também o respeito às diferenças. Tais referenciais teóricos são tomados em suas particularidades como possibilidades de se compreender os fenômenos.

Sá (1998) enfatiza que se nosso problema de pesquisa tiver dado origem a objetivos que se orientem em duas ou mais direções, pode-se combinar as perspectivas teóricas que lhes correspondem e empregar os métodos que lhes sejam mais apropriados. Não se trata de um ecletismo teórico, mas de uma tentativa de articulação entre abordagens que se distinguem entre si, mas são, em alguns aspectos, compatíveis.

A justificativa, delimitação do problema, bem como os pressupostos, objetivo geral e os específicos e, ainda, as considerações sobre os participantes do estudo constituem a segunda parte do presente trabalho, juntamente com os instrumentos escolhidos na composição do método, que foram primeiramente avaliados no estudo piloto.

No trabalho empírico, portanto, o desafio foi promover que as crianças selecionadas como sujeitos da pesquisa falassem de forma a ser possível levantar suas representações sobre a relação afetiva com seus professores e, finalmente, através da análise e discussão de tais dados, buscou-se responder ao problema de pesquisa.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. REPRESENTAÇÃO

1. 1. Representações sobre a criança

Fala-se muito dela, mas não se fala com ela. (DOLTO, 2005, p.135)

A proposta deste tópico é a de levantar algumas representações na cultura sobre a criança para contextualizar seu lugar, com ênfase na maneira que se lida com o que ela pensa, enfocando também a questão das pesquisas sobre a criança.

Inicia-se com uma visão antropológica, representada neste trabalho pela antropóloga paulistana Clarice Cohn (2005), que afirma: “Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista” (COHN, 2005, p. 8). Esta afirmação é baseada no questionamento que a autora faz a respeito da complexidade das questões que cercam o entendimento sobre as crianças e de uma tendência reducionista de tomar tais questões como “se tudo já fosse sabido” (COHN, 2005, p.7), pois, afinal, todos fomos crianças um dia.

A questão do olhar distorcido que é possível de se ter sobre a criança é abordada pela psicanalista Mrech (2003) ao citar Merleau-Ponty¹ (1990), que assinala que a imagem que o adulto faz da criança e a imagem que o professor faz do aluno, por exemplo, pode revelar uma percepção fundamentada em uma relação especular, isto é, na forma como o professor viu a si mesmo através do aluno. Ele reporta-se ao fenômeno de dois espelhos colocados indefinidamente um diante do outro, afirmando que a criança é o que acreditamos que ela seja. Como fenômeno humano, estamos sempre ligados pelo fato de que o outro é, em relação a nós, o que somos em relação a ele.

¹ MERLEAU-PONTY, M. *Merleau-Ponty na Sorbonne – Resumo de cursos de filosofia da linguagem*. Campinas: Papirus, 1990.

A autora continua chamando a atenção em relação aos estereótipos criados que, por definição, são crenças rígidas e excessivamente simplificadas que participam dos processos de alienação no saber, pois impedem de conhecer além deles.

A história ajuda-nos a compreender o fenômeno especular que ocorre entre adulto e criança: ambos se refletem como dois espelhos indefinidamente fronteiros. A criança é o que nós acreditamos que ela é, reflexo do que queremos que ela seja. (...) Pela história e pela etnografia, entendemos a pressão que fazemos pesar sobre a criança. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 85).

Merleau-Ponty (2006) aponta que talvez a origem da atitude possessiva do adulto em relação à criança, se dê pelo estado passageiro em que não é possível para criança nenhuma autonomia, pois ao nascer está completamente desprovida de qualquer poder.

Cohn (2005) ressalta que, ao contrário da visão de que as crianças são seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, elas têm um papel ativo na definição de sua própria condição. Como seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas. Aponta, ainda, que essa mudança de olhar afeta os estudos antropológicos em três aspectos: a criança como ator social, a criança como produtor de cultura, e a definição da condição social da criança.

A criança atuante não é apenas alocada em um sistema de relações que é anterior a ela, lhe cabendo a sua reprodução eterna, mas atua para o estabelecimento e a efetivação de algumas das relações sociais, dentre aquelas que o sistema lhe abre e possibilita (COHN, 2005).

Quando a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, a idéia de que as crianças vão incorporando-a gradativamente ao aprender “coisas” pode ser revista. A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia. Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa. Isso não quer dizer que a antropologia da criança recente se confunda com análises do desenvolvimento cognitivo; ao contrário, dialoga com elas. A questão, para a antropologia, não é saber em que condição cognitiva a criança

elabora sentidos e significados e sim a partir de que sistema simbólico o faz. (COHN, 2005, p. 33-34).

Ou seja, constatar que existe diferença qualitativa entre os significados elaborados pelas crianças e os adultos não é o mesmo que constatar que, por isso, são menos elaborados, errôneos ou parciais.

Cohn (2005) cita pesquisas da antropóloga britânica Christine Toren² (1993) que, sendo psicóloga de formação, utiliza, além de métodos antropológicos, instrumentos da psicologia, como a confecção de desenhos. Considera que estudos desse tipo mostram que as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também são produtoras de cultura. Uma vez que elaboram sentidos para o mundo e suas experiências de maneira particular, não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos. As crianças têm uma relativa autonomia cultural em relação ao adulto. Isso quer dizer que os sentidos que as crianças elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos, mas sob a particularidade da experiência infantil.

É importante deixar claro que a idéia de que a criança é também produtora de cultura deve pressupor comunicabilidade entre crianças e adultos, e não uma cisão entre seus mundos.

A escola, portanto, também deve ser abordada em uma pesquisa antropológica tendo a criança como um ator social importante e relevante. Afinal, e pelo que vimos até agora, as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam. Desse modo, análises do que as crianças fazem e pensam que estão fazendo, do sentido que elaboram sobre a escola, das atividades que nela desenvolvem, das relações que estabelecem com colegas, professores e outros profissionais do ensino e da aprendizagem podem ser muito enriquecedoras para melhor compreender as escolas e as pedagogias. (COHN, 2005, p. 41-42).

Nesse sentido, para Cohn (2005) o reconhecimento da criança como sujeito social ativo e atuante, como produtor – mais do que como receptor – de cultura, representa ganhos nas ciências e, ainda, aponta para a questão da

² TOREN, C. **Making History: the significance of Childhood Cognition for comparative Anthropology of mind.** In: *Man* 28, 1993, p. 461-478

interdisciplinaridade nas pesquisas, sugerindo um interessante diálogo entre a antropologia da criança e a educação. A autora argumenta:

[...] se cada cultura pensa o desenvolvimento da criança a partir de seus próprios termos, isso não quer dizer que a criança se desenvolva diferentemente, mais ou menos, mais rapidamente ou com maior vagar a depender de onde cresce. Por outro lado, se universalizarmos demais, tornamo-nos incapazes de perceber as especificidades dadas pelos contextos socioculturais. É como se coubesse à psicologia estabelecer se os modelos de Piaget ou Vygotski valem para além da Europa de seu tempo, e aos antropólogos, dado o pressuposto da unidade humana, identificar os modos de elaboração cultural e historicizada dessas capacidades e competências. (COHN, 2005, p.42).

Cohn (2005) lembra ser necessário, desde o início das pesquisas, considerar e tratar a criança como sujeito social pleno, e não apenas nas análises de dados. Para que o reconhecimento da criança, como um sujeito ativo e produtor de sentido sobre o mundo, não seja apenas um postulado, cujo significado é esvaziado. É necessária uma superação do que a autora nomeia como o “nó” das relações, que é a incapacidade de se comunicar com as crianças, vendo-as verdadeiramente como sujeitos.

Em seu percurso de produções, percebe-se que as teorias interacionistas estudadas pela Psicologia, entre as quais a walloniana, também valorizaram o desenvolvimento da criança como um campo necessário de investigações para o conhecimento dos processos de desenvolvimento psíquico do adulto da espécie humana. A postura em suas investigações foi, também, a de entrevistar as crianças, buscando escutá-las e compreendê-las como sujeitos. Mahoney (2000), ao se referir às idéias de Wallon, destaca que a criança interage com seu meio em uma relação natural e vital para seu desenvolvimento.

Delval (2002) também sustenta que não se deve “partir do pressuposto de que as crianças pensam da mesma maneira que os adultos e que simplesmente lhes falta algo, mas de que é preciso tentar encontrar um sentido próprio no que dizem e fazem” (DELVAL, 2002, p. 34).

Considera-se, então, que a criança é um sujeito singular e que, ao escutá-la, é possível perceber sua concepção de mundo, que é geralmente implícita, da qual ela própria pode não ter consciência, mas é dela que se vale para construir suas explicações. Delval (2002) alerta que, para escutá-la, é necessário que o adulto abra

mão de sua própria forma de pensar, para então introduzir-se na forma de pensar dela. Para isso, não se pode atribuir aos termos que escuta o mesmo sentido que têm para si próprio, mas deve buscar esclarecer qual é o sentido desses termos dentro da estrutura mental do sujeito/criança.

Piaget estuda a criança que tem diante dele como um sujeito único, um sujeito que é uma unidade, que tem uma coerência interna, porém não se centra no peculiar desse sujeito, e sim no universal, nessa criança como sujeito epistêmico, um sujeito que produz conhecimentos. (DELVAL, 2002, p.70).

Piaget também toma, em seu trabalho, “a criança como representante e o próprio futuro da humanidade” (MACEDO, 2005, p.8).

Piaget propôs um elo entre nossas referências (a criança e o adulto) de um modo diferente do que é praticado, por exemplo, nas escolas e na família. Nestas instituições, a criança é um aluno, um filho. Na proposta de Piaget, aluno e filho são sempre vistos na perspectiva da criança que sempre foram, mas que nem sempre sabemos respeitar, observar ou compreender. (MACEDO, 2005, p.8).

Ao construir sua vasta teoria, Piaget dedicou-se a buscar na criança respostas sobre a própria criança; ela é, portanto, ativa e não um objeto passivo de pesquisa. Outra característica piagetiana, que também demonstra um respeito à criança como sujeito, é sua descoberta sobre os processos internos de desenvolvimento da inteligência e de construção do conhecimento sobre a aprendizagem, valorizando o percurso criativo de “aprender a aprender” como mais fundamental do que a questão do conteúdo em si.

Vygotsky também privilegia o estudo da infância, considerando o sujeito sócio-histórico. Quanto à prática pedagógica, acredita que deve ser como um espaço de palavra, em que as crianças, ao falarem e acompanharem a circulação do discurso, obtêm um efeito de significação. Nota-se que tal teoria soma-se àquelas que tomam a criança como sujeito ativo em sua história e em sua produção de saberes (PINO, 2000).

A abordagem psicanalítica de Freud (1913), por sua vez, também assinala a importância de se conhecer a mente das crianças, pois, segundo ele, somente quem a conhecer será capaz de educá-las. Sua hipótese é a de que as pessoas adultas não as entendem porque não entendem mais sua própria infância.

Na mesma linha de pensamento, Levin (2001) afirma que quem trabalha com crianças, quer seja educador ou analista, teria de ser capaz de arriscar-se a ir além de seus próprios modelos e clichês para compreender a infância. Interessante ainda é sua colocação de que no âmbito clínico ou educativo não existem analistas ou professores ideais: “se o que se deseja é situar a teoria ou a prática como ideais, a criança cuida de desmenti-las em suas produções cênicas, pois ela aponta na sua essência para a desarmonia constitutiva de seu desenvolvimento” (LEVIN, 2001, p.17).

Mrech (2003) levanta a questão de que é necessário resgatar a criança através de sua própria fala. Isso porque a criança, geralmente, se encontra “misturada” às concepções que pais, professores e especialistas têm dela. Quando é passada a palavra à criança, os adultos muitas vezes a tomam como um discurso incompleto, como se as crianças não soubessem se explicar muito bem, como se lhe faltassem palavras e argumentos, dando a elas, assim, um lugar de ‘não saber’ e tentam deduzir como ela pensa e age a partir deles mesmos. “Quando o professor ou os pais tentam capturá-la a partir das suas próprias representações, o que fazem é perdê-la, irremediavelmente, para uma máscara que eles compuseram acreditando que fosse ela” (MRECH, 2003, p.111-112). Nesse sentido, a psicanálise supõe que a criança pode dizer quem ela é e como ela pensa, sente, percebe o mundo à sua volta, e alerta para o risco de se reduzi-la ao enfoque teórico em que ela é descrita na psicologia do desenvolvimento.

Esta autora lembra que a criança internaliza a palavra dos adultos que convivem com ela e acaba por acreditar na imagem que estes fazem dela. Assim, acaba por se tornar como os adultos, que costumam acreditar que a sua imagem acerca da criança é a própria criança. A autora relata ser bastante comum os professores confundirem as imagens que as teorias psicológicas e pedagógicas trazem como sendo a criança. Acreditando que basta ter um bom conhecimento teórico para saber como a criança é, pensa e age, confundem as imagens de desenvolvimento infantil advindas das teorias com as próprias crianças. Exemplifica: “Esta criança é pré-silábica!”; “Ela está na etapa das operações concretas.” Confundem, portanto, a imagem da criança universal trazida pelas teorias com a criança particular.

Françoise Dolto (2005), em sua obra intitulada “*A causa das crianças*”, faz uma trajetória a partir de um balanço histórico e traça uma nova abordagem da

infância. Busca modificar a atitude dos adultos em relação às crianças e dialogar com cada uma delas. No campo da psicanálise, esta autora se destacou por seu inigualável talento e capacidade de escutar as crianças, tornando-se uma das maiores referências no que diz respeito ao trabalho com esta faixa etária:

[...] Não é realmente em sua escuta, mesmo que tenha confiança nela, que Françoise Dolto acredita, mas na palavra do outro: ela acredita nisso, na 'palavra de honra', 'dura como ferro' e como ninguém. Mais do que qualquer outro, ela usa esse princípio [...] ela acredita no que lhe é dito, se é que se pode dizer, toma boa nota: sua contribuição teórica é uma tentativa de conceitualizar dados clínicos coletados na prática. (HALMOS, 1989, p.76).

O principal fundamento de Dolto (1990) é o de que é necessário tratar as crianças como seres de linguagem, ou seja, supondo ali um sujeito que é capaz de se expressar e entender tudo o que lhe concerne. "Tudo o que busco", dizia ela, "é fazer os pais refletirem sobre o fato de que o sofrimento maior do ser humano é não se comunicar com os outros". E continua: "O que os pais, os adultos, não sabem, é que desde o nascimento um homenzinho é um ser de linguagem, e que muitas de suas dificuldades, quando lhe são explicadas, encontram solução no decorrer de seu desenvolvimento" (DOLTO, 1990, capa). Sua teoria é baseada na idéia de que é necessário falar à criança sobre tudo e de maneira franca, supondo que ela entende, para que tenha possibilidade de acessar seus recursos simbólicos e construir suas próprias idéias. Para Dolto essa é sua maior causa: lutar para que a criança não seja subestimada em sua capacidade de lidar com as verdades e que seja, portanto, respeitada como sujeito.

1. 2. Representação social, psicanálise e educação

A teoria das representações sociais teve sua origem na Europa, com a publicação feita por Moscovici, em 1961, de seu estudo *La Psychanalyse: Son image et son public* (1961) - cuja tradução chegou ao Brasil somente em 1978. Abordou o fenômeno da socialização da psicanálise através da apropriação dessa nova concepção por diferentes grupos de parisienses, observando o processo de sua transformação para servir a outros usos e funções sociais.

Dessa forma, credita-se a Moscovici a inauguração de um campo de estudo interdisciplinar, que vem se consolidando dentro da perspectiva da psicologia social, com o objetivo de apontar uma nova concepção para a Psicologia e para as ciências humanas em geral. Nesse sentido, as representações sociais são um meio pelo qual a subjetividade pode ser pensada em todas as disciplinas sociais, pois é uma forma de compreender e dar significado à realidade da vida cotidiana, ao mesmo tempo em que constrói esta realidade.

Ou seja, para Moscovici (1978, p. 41), as representações sociais “circulam e se cristalizam incessantemente através de uma fala, de um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano, [impregnando] as relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas”.

Embora a proposta de Moscovici tenha se apoiado nos estudos realizados pelos fundadores das ciências sociais na França e se inspirado no conceito de representações coletivas de Durkheim, de 1898, julgou mais adequado estudar o que chamou de *representações sociais*, pois as representações coletivas não combinavam com a atualidade de um tempo muito curto, corrido, em que existia pouco espaço para tradições estáveis, como era no passado (MOURA, 2004).

Segundo relata Sá (1995), o conceito de representações coletivas, concebido por Durkheim, distingue as representações coletivas das individuais, como sendo produções sociais que se impunham aos indivíduos como forças exteriores e tinham o papel de coesão em diversos aspectos da vida em sociedade.

As “representações coletivas” traduziriam, portanto, estados de coletividade e estariam na base de toda a operação intelectual. Ao estabelecer que o pensamento conceitual é contemporâneo à humanidade, Durkheim (1989) revelou como o simbolismo não só é parte constitutiva da vida social, como é sua condição

essencial, uma vez que a comunicação, a agregação e a vida social seriam impossíveis sem as representações coletivas, e o pensamento lógico sem as categorias de entendimento.

Embora as representações coletivas tenham seu fundamento na dinâmica social, elas não são o real, pois apreendem apenas uma parte dele. Assim as representações, na teoria de Durkheim (1994), são sempre imaginárias porque o modo de instituição do social é o imaginário. Então, as construções do imaginário humano sobre o real exigem repensar constantemente o caráter atribuído à relação entre o mundo material e o simbólico, entre o objetivo e o subjetivo, entre os fatos e a respectiva compreensão destes (MOURA, 2004).

Através da teoria das representações sociais, Moscovici pretendeu verificar a mobilidade e a plasticidade características das sociedades modernas, buscando apreender o pluralismo e a rapidez com que as mudanças políticas, econômicas e culturais acontecem. Assim haveria, nos dias de hoje, poucas representações verdadeiramente coletivas.

Sá (2002) afirma que Moscovici modernizou as ciências sociais ao substituir as representações coletivas por representações sociais buscando, dessa forma, torná-las mais adequadas ao mundo moderno.

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, preposições e explicações na vida cotidiana no curso de comunicações sociais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 1978, p. 181).

É interessante ressaltar que Moscovici teve ainda outras fontes, além de Durkheim, para a construção do conceito de representação social, dentre elas a psicanálise e a psicologia do desenvolvimento.

Da psicanálise, Moscovici considerou as atribuições de Freud, relacionadas à existência dos processos inconscientes e à importância da transmissão cultural. No tocante à psicologia do desenvolvimento, Moscovici utilizou as contribuições de Piaget e Vygotsky referentes às atividades representacionais e à importância do outro na produção de sentido que favorecem a aprendizagem (MOURA, 2004).

Para Moura (2004) as representações sociais, nessa perspectiva, são as apreensões e apropriações do real pelo indivíduo, que ocorrem nas interações

sociais e possibilitam uma internalização de conceitos, favorecendo a sua compreensão do mundo.

Especificando o objeto, a ação e o julgamento e, também, por se incluírem nas vivências e interações dos indivíduos, as representações sociais constituem-se sistemas cognitivos e emocionais que possuem uma lógica e uma linguagem dos sujeitos que participam representando, envolvendo valores, conceitos e estilos próprios de comunicação.

Conforme explica Sá:

Representações sociais são o conjunto organizado de informações, atitudes, crenças que um indivíduo ou um grupo elabora a propósito de um objeto, de uma situação, de um conceito, de outros indivíduos ou grupos apresentando-se, portanto, como uma visão subjetiva e social da realidade. (SÁ, 2002, p. 64).

As representações sociais podem ser pensadas como expressão da cultura nas mudanças sociais, expressão do inconsciente e da ideologia que se reflete em comportamentos, ou ainda, como uma maneira de restituir à subjetividade sua objetividade, passando a ser um modo privilegiado de pensar a relação entre o material e o mental na evolução da sociedade (JODELET, 2001).

Moscovici apresenta os dois processos fundamentais constituintes das representações sociais, os quais denominou *ancoragem* e *objetivação*.

Ancorar é classificar e denominar um objeto. Na *ancoragem*, observa-se o processo pelo qual as novas representações se apóiam ou se “amarram”, possibilitando que os novos conceitos e imagens sejam mais facilmente assimilados, ao encontrarem referências e “aceitação” nas concepções já formadas e consolidadas, de objetos similares. Já a *objetivação* seria uma operação imaginante e estruturante, pela qual se dá uma forma (ou figura) específica ao conhecimento acerca do objeto representado, tornando concreto, como que “materializando a palavra” (SÁ, 2002, p. 47).

Para Moscovici, objetivar seria encontrar as propriedades icônicas do objeto social representado, reproduzir um conceito em uma imagem. Na *objetivação* ocorre, assim, a concretização de conceitos em imagens, ou seja, a “figuração” (MOURA, 2004).

Desse modo, Moscovici (1978) propôs que se considerasse a representação como um processo que torna o conceito e a percepção de algum modo intercambiáveis, visto que se engendram reciprocamente.

Segundo o entendimento de Moura (2004), a representação seguiria, por um lado, a linha do pensamento conceitual capaz de se aplicar a um objeto não presente, de concebê-lo, dar-lhe um sentido, simbolizá-lo (*ancoragem*). Por outro lado, à maneira da atividade perceptiva, trataria de recuperar esse objeto, dar-lhe uma concretude, figurá-lo, torná-lo “tangível” (*objetivação*).

Moscovici (1978) apresenta três funções básicas das representações sociais:

1. preparação para a ação a partir de uma interpretação e elaboração do real. A função da representação social se mostra ao orientar e guiar o comportamento do sujeito, além de transformar e intervir nos elementos do meio social em que o mesmo ocorre. São formas simbólicas que apresentam as visões compartilhadas pelos grupos e determinam as condutas desejáveis ou admitidas, integrando-a em uma rede de relações e conectando-a a noções, teorias e significações já existentes;
2. ação para a construção da realidade através da organização dos dados do mundo e da atribuição de sentido a esses dados. O homem, para se relacionar com o mundo, precisa transformar em interno o que é externo, reunir um dado novo a um sistema de relações construído. Mas, para ser interiorizado, o conhecimento atravessa o mundo da “fala”, das trocas verbais. Assim, expressões se misturam às impressões já existentes e, graças a esse processo, além das informações serem transmitidas e os hábitos do grupo confirmados, cada indivíduo adquire competência acerca do objeto em discussão. Nesse momento, não há preocupação em verificar a pertinência das associações realizadas, que são transmitidas e agrupadas em elementos diferentes, e é deste trabalho de “montagem” de informações que surgem as representações sociais. Essa ação realiza um movimento de familiarização com o real, atribui sentido e organiza informações revelando que os indivíduos não são máquinas passivas para obedecer a aparelhos, registrar mensagens e

reagir às estimulações exteriores, mas que possuem a imaginação e o desejo de dar um sentido à sociedade e ao universo a que pertencem;

3. integração do “estranho” em um sistema de relações familiares, transformando o não-familiar em familiar. O objeto a ser representado é colocado em uma rede de articulações com outros objetos já existentes. Nesse processo, o objeto é transformado e ganha o estatuto de um signo, oferecendo ao sujeito um esquema de interpretação da realidade.

Abric³ (1994, *apud* SÁ, 2002) também aponta as funções essenciais das representações sociais. O autor refere-se, primeiramente, à função de saber que permite compreender e explicar a realidade, facilitando a comunicação social. Em seguida, menciona a função identitária, a que define a identidade e permite salvaguardar a especificidade dos grupos. A função de orientação, apresentada em terceiro lugar, é aquela que guia o comportamento e a prática, filtrando as informações e interpretações, prescrevendo comportamentos e práticas obrigatórias. Por último, cita a função justificatória, que permite justificar *a posteriori* as tomadas de posição e comportamentos.

De um modo mais simples, a representação social é “uma modalidade de conhecimento particular que tem, por função, a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Constitui-se, dessa forma, um sistema de valores, de noções e de práticas construído através das relações sociais, por indivíduos que representam um determinado objeto, com uma dupla vocação:

1. instaurar uma ordem que dê aos indivíduos a possibilidade de orientarem-se no ambiente social, material, e de “dominá-lo”;
2. assegurar a comunicação entre os membros de uma comunidade, propondo-lhes um código para as suas trocas e para denominar e classificar, de maneira semelhante, os elementos do seu espaço, seu mundo, sua história individual e coletiva.

³ ABRIC, J. C. A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction. In: R.M. FARR; & MOSCOVICI (Eds.). **Social representations**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984, p. 169-183.

A psicanalista Ornellas (2004) situa que, na última década, o estudo das representações sociais vem ocupando um espaço garantido nas pesquisas na área da educação, o que, segundo a autora, pode contribuir para a construção de um novo olhar no que se refere aos processos educativos e subjetivos que interagem na sala de aula. Ornellas (2004) sugere que é possível que a psicanálise participe de tais estudos, principalmente no que se refere à escuta transferencial da relação professor-aluno.

Kupfer (2007) entende que a articulação da psicanálise com o discurso social, via educação, que é também tomada como discurso social, amplia de sobremaneira tanto o trabalho do psicanalista como do educador e que desconsiderá-la pode levar a erros.

Uma leitura que inclua o discurso social que circula em torno do educativo e do escolar (...) estará produzindo uma inflexão na ação do psicanalista e o levará a uma prática que não coincida mais com a clínica psicanalítica “ortodoxa”, pois ele terá de se movimentar o suficiente para ouvir pais e escola. Isso amplia o campo de ação do psicanalista, que passa a incluir a instituição escola como lugar de escuta. (KUPFER, 2007 p. 34).

Kupfer (2007) lembra que Lacan considera o discurso como sendo o que faz o laço social, gerando uma definição que atrela o falante ao Outro de um modo estrutural. Então, desta perspectiva, educar é a prática social discursiva que realiza a imersão da criança na linguagem, para que possa produzir discurso e fazer laços sociais.

Se a psicanálise pode contribuir com o campo de pesquisa em educação é através de sua escuta. Para Ornellas (2004), escutar e falar fazem parte do processo educativo, é dar sentido ao mundo, e ao escutar os ditos e não ditos produzimos e ampliamos o mundo das coisas, damos a nossa versão, que é na réplica e não uma repetição.

É importante enfatizar que as representações são designadas por conteúdos conscientes e por processos inconscientes nos sujeitos que são, ao mesmo tempo, cognitivos, afetivos, históricos e sociais. Portanto, em comum entre a psicanálise e a teoria das representações sociais, é que ambas se propõem a escutar a produção de discursos dos sujeitos, naquilo que há de singular e de compartilhado socialmente. Ou seja, tanto a representação social quanto a psicanálise se interrelacionam com a

cultura. As duas teorias podem participar dos debates interdisciplinares, porque tentam nomear, relacionar as construções simbólicas com seus contextos. Na visão de Ornellas (2004), o saber da representação social pode tomar um lugar entre a psicanálise e a educação. Tanto a psicanálise quanto a abordagem das representações sociais se relacionam com a cultura de modo especial, e é através dela que as teorias podem dialogar.

René Kaës é um dos estudiosos que se dedica a pensar a psicanálise e as representações sociais. Kaës (2001) afirma que a psicanálise pode manter alguma relação com a concepção psicossociológica da representação, mas ressalta que é pouco provável que os objetos coincidam, pois se constituem de projetos epistemológicos e práticas diferentes. Advertidos em relação às suas diferenças, muitos autores trabalham com esses referenciais teóricos, tendo como articulação a área da educação, por exemplo, pela riqueza de manifestações da cultura e de subjetividades.

Sobre a inserção da psicanálise no ambiente escolar, Ornellas (2004), como muitos outros autores, destaca que Freud, em vários momentos de sua obra, idealizava que a psicanálise pudesse futuramente contribuir com a sociedade como um todo, em especial com a educação. O pai da psicanálise acompanhava os movimentos sociais e estimulava que a psicanálise pudesse estender-se a outras áreas do conhecimento. Daí surgiu o interesse da psicanálise pela educação e pela escola.

A possibilidade de trabalho entre a psicanálise e a educação também se dá desde que ambas as áreas sejam preservadas em suas diferenças. Filloux (2002) indica que a psicanálise pode ser “*instrumento de leitura*” e “*instrumento de pesquisa*” e afirma: “no meu entender, é por essa via que há necessidade de um estudo sobre o desenvolvimento das relações entre a Psicanálise e a Educação” (FILLOUX, 2002, p. 76).

Pensando na teoria das representações sociais em articulação com a escola, Moura (2004) afirma que uma representação de escola é construída a partir das relações que os alunos estabelecem com a realidade, com o meio familiar e escolar e com as pessoas com as quais necessitam se relacionar no cotidiano. Passam, então, a perceber e a compreender o mundo a partir dessas relações.

A autora considera que a criança nasce em um mundo que já está estruturado pelas representações sociais de sua comunidade, e povoado por idéias

dominantes, o que lhe garante a tomada de um lugar em um conjunto sistemático de relações e práticas sociais, que influenciará o modo como irá interpretar e representar a escola e suas funções.

Nesse sentido, para compreender as representações acerca da escola de um grupo de alunos, é preciso identificar as informações e saberes que os alunos têm sobre a escola, sobre os elementos que a constituem como tal, apreendendo-a em suas múltiplas relações.

Esse processo é dinâmico, pois em cada momento e em cada contexto histórico muda-se o significado da escola. Ao mudarem esses significados, mudam também as expectativas do aluno e de sua família, e essas mudanças afetarão as representações de escola desses alunos (MOURA, 2004).

Moura (2004) exemplifica tal fato mencionando que, quando um aluno explicita sua expectativa em relação à escola, tal descrição é fruto de sua percepção, mas o conteúdo explicitado não lhe pertence totalmente, porque estão presentes em sua fala muitos elementos retirados de representações de outras pessoas, principalmente familiares. Assim, a maneira de os indivíduos apreenderem e organizarem as informações disponíveis será bastante variada. Essa variação na forma de organização de diferentes grupos constitui o que Moscovici (1978) denominou *universos de opinião*.

Para esse autor, cada universo de opinião tem três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. A *atitude* significa a orientação favorável ou desfavorável ao objeto representado – no caso, a escola. A *informação* é a organização do conhecimento que o grupo de alunos possui a respeito do objeto escola. Finalmente, o *campo de representação* é o conteúdo concreto referente a um aspecto preciso do objeto de representação, o que implica na existência de uma hierarquia de elementos que compõem as representações sociais de escola de um determinado grupo de alunos (MOURA, 2004).

Ao resultado dessa organização, Moscovici denominou *núcleo figurativo*. É a estabilidade do núcleo e sua materialidade que o tornam capaz de orientar as percepções dos alunos sobre a escola. É dele que dependem os significados da representação.

Pesquisar através da teoria das representações sociais de Moscovici implica trabalhar com um contexto em movimento, pois para este autor:

As representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica àqueles e estas, e não uma reprodução destes comportamentos ou dessas relações a um dado estímulo exterior. (MOSCOVICI, 1978, p. 50).

A multiplicidade de fatores envolvidos nas pesquisas na área da educação, principalmente de processos que ocorrem no interior da escola, tem levado os investigadores a buscarem novas metodologias, que possibilitem uma melhor compreensão desses processos (MOURA, 2004).

Moura (2004), em sua pesquisa, buscou compreender a “escola” sob a perspectiva do aluno. Analisar a representação de escola que os alunos elaboram, explicitando o seu conteúdo, as suas dimensões, o seu processo de formação, significa oferecer informações de especial relevância para a compreensão dessa instituição, posto que o conhecimento das representações dos alunos sobre a escola tem importantes implicações para a intervenção na realidade escolar.

1.3. Afetividade e linguagem - representação e afeto

A linguagem pressupõe uma relação do sujeito com o outro; é daí que se inicia sua forte ligação com a afetividade. Representa, no desenvolvimento humano, a entrada a partir do biológico no cultural, que se realiza por meio da introdução do sujeito em um sistema de códigos.

É importante ressaltar que, inicialmente, o bebê emite sons que traduzem algumas tensões, satisfações e emoções, sendo estes desprovidos de algum objetivo comunicativo. Mas, a partir do momento em que o outro, na função materna, passa a responder a eles, vai se estabelecendo um código e um jogo com os sons em combinações livres, que é marcado por sensações de prazer.

Segundo Arfouilloux⁴ (1988, *apud* ALMEIDA e NEVES, 1999), a aquisição da linguagem e a do esquema corporal parecem estar estritamente ligadas porque, inicialmente, a atividade motora está confundida com a atividade verbal. O autor destaca que, na criança, há um movimento de permanecer ligada a essa língua que lhe dá prazer através das lalações e balbucios, e é aos poucos que a criança vai adquirindo os recursos para lidar com a língua. Isso implica numa certa renúncia dessa primeira linguagem própria, para que se adquira a língua coletivamente falada em um dado grupo social, que é um bem cultural.

De acordo com Cordié (1996), a apropriação da linguagem pode ser entendida como um trabalho ativo: as palavras pertencem a todas as pessoas, pertencem a uma língua em particular e é um trabalho do próprio sujeito retomá-las e fazê-las suas. E, ao mesmo tempo que as palavras trazem um significado comum, socialmente convencionado, preservam um sentido muito particular para cada pessoa porque, durante a aquisição da linguagem, as palavras ouvidas são associadas às pessoas e às situações, adquirindo sentido por meio de um processo onde são religadas, isoladas e associadas.

No mesmo sentido, Wallon (1981) teoriza que o começo da vida é caracterizado pela indiferenciação – o recém-nascido não tem individualidade psíquica, já que os estímulos de origem interna e externa confundem-se; não existe o *eu*, pois ele não pode diferenciar-se do outro. Ao exteriorizar a satisfação ou a

⁴ ARFOUILLOUX, J. C. **A entrevista com a criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

insatisfação através de gestos – choros, gritos, alívio, sorrisos – é respondido pelas pessoas que dele cuidam e que vão conferindo sentido a estes gestos.

Os bebês compartilham experiências emocionais com os outros: sorriem quando vêem a mãe sorrir e modificam a expressão quando vêem expressões de tristeza. Suas expressões muito variadas são, muitas vezes, plenas de significados emocionais, reproduzidas a partir da percepção das expressões dos outros. São tão intensas, freqüentes e variadas quanto os estímulos que o ambiente proporciona. Então, é através da relação emocional com o outro, inicialmente indiferenciada e não mediada, que, aos poucos, vai sendo significada e diferenciada, e assim vai surgindo o apoio para o desenvolvimento de outras funções mais elevadas que aquela sensório-motora inicial: a função simbólica, a atividade intelectual e as condutas sociais (CAMARGO, 2004).

A emoção para o recém-nascido é fator organizador da comunicação, sendo a primeira forma pragmática de compreensão. Camargo (2004) destaca que, para que as crianças aprendam a usar símbolos lingüísticos e outros instrumentos simbólicos da maneira convencional em suas culturas, é necessário que participem de várias atividades comunicativas não-lingüísticas e de atenção partilhada com pessoas adultas ou outras crianças. Pois,

a referência lingüística começa a existir a partir da percepção da atenção conjunta que ocorre nas interações sociais de cenas de atenção partilhada entre crianças e adultos, direcionadas a um determinado objeto. [...] Neste momento, a linguagem do adulto se inscreve em experiências emocionais compartilhadas, cujo significado social a criança já consegue avaliar. Para que este processo ocorra, ela precisa perceber os adultos como seres intencionais e partilhar com ele a atenção em contextos específicos. Para desenvolver a linguagem, a criança precisa participar de atividades sociais comunicativas. (CAMARGO, 2004, p.110-111).

A emoção parte de uma função inicial comunicativa das necessidades do bebê, para se modificar com a apropriação da linguagem. A linguagem regulará as ações e será instrumento de formulação das representações das vivências emocionais. As construções de sentido realizadas pela cognição são provisórias, porque a vivência emocional, em razão de sua densa dimensão sensorial e motora, sempre escapa, em algum aspecto, à organização cognitiva conceitual (CAMARGO, 2004).

Na psicanálise lacaniana, por sua vez, há uma articulação entre a lingüística, a topologia, a lógica matemática, a semiótica e a filosofia, a qual permite visualizar tal processo como uma intercessão entre três registros: *o simbólico*, *o real* e *o imaginário*. São registros que se entrelaçam e dão consistência ao psiquismo.

O *imaginário* está ligado às representações e às imagens que compõem as identificações. O *simbólico* rege o sujeito do inconsciente por meio da linguagem, o que é também efeito da cultura, onde a palavra representa a 'interdição'. O *real* pode-se entender como sendo o que foi impossível de ser representado simbolicamente pela linguagem, nem integrado imaginariamente.

A questão dos registros nos leva a uma ampliação da função da linguagem: da comunicação para a função de *simbolização*. O desenvolvimento simbólico está diretamente ligado à vida afetiva:

Pode-se compreender que a relação mãe-bebê, protótipo dos primeiros vínculos afetivos, é fundamental no estabelecimento da atividade simbólica, pois, na ausência da presença da mãe, as experiências armazenadas na memória são evocadas e passam a representar a própria mãe. Vê-se, aí, a gênese dos processos cognitivos. É na necessidade de se adaptar às novas situações que o indivíduo busca novas soluções, o que resulta na produção da vida psíquica. (ALMEIDA e NEVES, 1999, p.304).

Os afetos aí estabelecidos são deslizamentos, ao modo de uma cadeia significativa, que remete, necessariamente, a toda a vida afetiva da criança (ALMEIDA e NEVES, 1999). Ou seja, “[...] há algo que se tece através das palavras, entre elas e além delas. Há sempre um ponto onde o discurso pára ou se interrompe. Um ponto que ocasiona efeitos no sujeito” (MRECH, 2003, p.73). Mrech continua mostrando o que isso quer dizer: a partir deste momento, não somente algo é tecido através das palavras, mas algo além delas, algo do que as palavras não conseguem tecer. Estas constituem, na teoria de Lacan, o sujeito, exatamente onde a linguagem não dá conta de dizer dele:

Cada vez que estamos na ordem da palavra, tudo que instaura na realidade uma outra realidade, no limite, só adquire sentido e ênfase em função dentro desta ordem mesma. Se a emoção pode ser deslocada, invertida, inibida, se está engajada numa dialética, é que está presa na ordem simbólica, donde as outras ordens, imaginária e real, tomam lugar e se ordenam. (LACAN, 1994, p. 271-272).

Lacan (1994) conclui que o inconsciente é formado a partir dos efeitos da fala sobre o sujeito, na dimensão em que o sujeito se determina no desenvolvimento dos efeitos da fala e, em consequência, conceitua o inconsciente estruturado como uma linguagem.

Como bem lembra Kupfer (2007), a psicanálise não opera somente com fatos observáveis, mas com interpretações, construções de sentidos, ou seja, com a linguagem.

Para a psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem, sendo, portanto, feito e efeito de linguagem. Desta perspectiva, a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama mesma de que é feita o sujeito. (KUPFER, 2007, p.28)

Para Jerusalinsky (2008), é importante precisar que o que está sendo dito não equivale a afirmar que o inconsciente é uma linguagem, mas que sua trama é análoga àquela que a linguagem apresenta. Nem, tampouco, que o significante constitui a substância de que ele está feito, embora seja o significante o testemunho material que, ao mesmo tempo, o causa e o manifesta.

Não basta, então, para se situar na linguagem, nem com a lei de uma lógica cingida ao real (o que seria meramente a repetição de uma configuração sonora) –, nem com a identificação imaginária (o que estaria configurado no fato de o sujeito se enunciar desde a posição do outro, ou seja, na terceira pessoa), mas se precisa do advento da lei simbólica (aquele ordenamento que permite ao sujeito descobrir a cada passo, significante a significante, a posição de seu *eu* sem necessidade de ficar rebatido sobre o outro como sendo seu próprio *doublé*). É nestes termos que se revela algo do que constitui a materialidade do inconsciente: uma série de bordas delineadas pela linguagem, onde a interseção do sujeito com o discurso, no ato da fala, revela seu contorno. Um contorno governado por uma lógica que não é a do real (embora este restrinja os limites de sua extensão), e que circunda um vazio que exige ser preenchido e, por isso, causa no sujeito desejo. Um contorno onde a palavra se insere como substitutiva da representação de coisa, tendo, para isso, que suportar sua diferenciação entre o real, o simbólico e o imaginário, como as ordens de registro onde ela responde pelos enlaces que causa e pela integridade (seja de articulação, seja de ética) que demandada a segurar. (JERUSALINSKY, 2008, pp. 104-105).

Thomas-Quilichini (1998) explica que Freud deu à representação um estatuto psicanalítico, como noção-chave para compreender o funcionamento

psíquico, a qual é articulada como conceito essencialmente nos seus textos metapsicológicos. Do alemão *Vorstellung*, Freud nomeia representação como elemento psíquico, e o diferencia de *Repräsentanz*, que significa a representação enquanto função. Jerusalinsky explica:

As significações derivam do estabelecimento do signo lingüístico, cuja operação principal de fundação consiste, precisamente, na separação entre a representação mental e a coisa. Na carta 52 a Fliss (1985), S. Freud comenta a hipótese de três transcrições dessa representação, por meio das quais o registro acunhado na memória viria a se tornar não representacional, adquirindo um caráter puramente lingüístico. Trata-se do desligamento do signo lingüístico tanto da coisa quanto da percepção, determinando, desse modo, que as significações para os humanos derivem da linguagem e, portanto, de um lugar outro que não da própria concretude dos fatos. (JERUSALINSKY, 2008, p. 16).

Freud (1915), em “*A Pulsão e seus Destinos*”⁵, desenvolve sua teoria das pulsões, que é fundamental à psicanálise, sustentando que só é possível ter-se notícia das pulsões por meio de seus dois representantes:

- 1) a representação (fonema, palavra, idéia, grupos de idéias), que poderá ter como destino o recalque, ou seja, se manter inconsciente; e
- 2) o afeto ao qual ela, necessariamente, é ligada.

O afeto não pode ser recalcado, portanto ele é transformado em angústia, em somatizações corporais, ligando-se a outras idéias ou ainda a objetos eleitos psiquicamente como fóbicos (FREUD, 1925). Já Lacan (1962-1963), em seu seminário 10, cujo tema é *a angústia*, a privilegia como afeto. Este autor desenvolve uma teoria complexa sobre os afetos, articulando a angústia com vários outros conceitos que fundamentam a clínica psicanalítica. Localiza o estatuto da angústia no tocar do *real* a partir de um trabalho no *simbólico* e evidencia a relação essencial da *angústia* com o *desejo do Outro*. Devido à sua complexidade, não será possível desenvolver, aqui, tal teoria; contudo, não poderia deixar de ser mencionada.

Voltando a Freud (1920), ele exemplifica a função da representação citando a observação que faz de uma criança de um ano e meio de idade que, na ausência da mãe, brinca com um carretel, de forma que, a cada vez que joga o carretel para

trás dos móveis e este desaparece de seu campo visual, pronuncia um fonema “o-o-o-ó”, e, a cada vez que o puxa pela linha e o mesmo reaparece, pronuncia “da”. Ele identifica o primeiro fonema com “fort”, que significa em alemão “ir embora”, ou “longe”, e o segundo com “da”, que significa “ali” ou “aqui”. Essa observação remete a uma brincadeira semelhante, que é muito apreciada pelas crianças bem pequenas, em que o adulto se esconde, ou esconde seu rosto, e depois aparece acompanhado da emissão de um animado: “achou!” Para Freud, trata-se da possibilidade de representar a ausência da mãe através de um fonema ou palavra, fazendo com que a linguagem, no caso, expressa por um fonema, venha no lugar da “coisa”, nessa experiência de ausência. A entrada na linguagem marca a passagem do imediatismo para as coisas mediatas ou mediadas (FREUD, 1920).

Jerusalinsky (2008) afirma que Lacan, ao retomar este ponto freudiano acerca dos jogos de ocultação, diz ser possível reconhecer neles o momento em que a criança nasce à linguagem. Observa que o sujeito não somente domina a sua privação e a assume, mas também eleva seu desejo à segunda potência. Sua ação destrói o objeto que fez aparecer e desaparecer, mediante a voz que antecipa sua presença e sua ausência. Assim, faz com que o objeto tome corpo imediatamente no par simbólico das duas vocalizações elementares, anunciando no sujeito a integração diacrônica da dicotomia dos fonemas. Sendo os fonemas os componentes de uma língua, cuja linguagem existente oferece a estrutura sincrônica de sua assimilação, é a porta de entrada ao que já existe. A criança, portanto, começa a se inserir no sistema do discurso concreto do ambiente, ao dizer o seu *fort* e seu *da*, que recebeu do seu entorno.

Como se pode ver, então, a linguagem se relaciona necessariamente com a afetividade, tanto quanto com a cognição, e parece ser de grande importância o exercício de representar em linguagem as experiências, as emoções e os sentimentos.

“Ao falarmos, cultivamos, definimos e redefinimo-nos a nós mesmos e as nossas relações, apresentando as nossas experiências aos outros – elaboramos, assim, os nossos elos emocionais” (OATLEY; JENKINS, 2002, p.121). Isso porque a linguagem, enquanto algo capaz de representar emoções e sentimentos, faz laços sociais. Ou, de outro modo: “a emoção, além de ser um fato fisiológico, é também um

⁵ A Edição Standard Brasileira (Ed. Imago) mantém o título traduzido como “*Os instintos e suas vicissitudes*”.

comportamento social, pois constitui um sistema de expressão que abre o caminho para o domínio da linguagem” (CAMARGO, 2004, p. 111).

Rimé⁶ (1993, *apud* CAMARGO, 2004) entende que o recurso da linguagem, ou as formas expressivas socialmente partilhadas, viabiliza ao sujeito uma organização progressiva das informações emocionais, e que, sem tais recursos, o sujeito não tem condições de dispor de meios de articulação suficientemente poderosos para que isso aconteça.

Camargo (2004) aponta que, além de representar as emoções, faz-se necessário que haja um endereçamento a algum outro sujeito:

O simples trabalho mental que se pode efetuar isoladamente não parece suscetível de conduzir a isso, pois nesse trabalho o indivíduo continua a se sobrepor à sua própria experiência e disso resulta somente ruminção. De sua parte, os meios de expressão socialmente partilhados garantem, por definição, a articulação da experiência privada, isto é, seu desdobramento no tempo e no espaço. Parece, pois, essencial para o tratamento da informação emocional que o sujeito se dirija a alguém. Que esse receptor seja real ou somente virtual parece ser uma questão de menor importância. (CAMARGO, 2004, p.167-168).

Assim, não é somente a verbalização da experiência emocional que propiciaria a sua articulação, o seu entendimento, existindo outras formas de re-evocar as emoções, de representá-las e compreendê-las em um sistema cognitivo, como nas expressões artísticas, por exemplo, podendo-se considerá-las como outra forma de linguagem. Lembrando que, como já foi anteriormente abordado neste texto, sempre haverá algo que escapa, o qual é vivido como puro afeto.

O que se conclui é que cabe à escola oportunizar, o máximo possível, espaços de palavra, no sentido de que educadores e alunos produzam sentidos originais para o que vivenciam. Como relembra Camargo (2004), é a linguagem que permite ao aluno, entre outras funções, perceber a realidade, planejar e regular suas atividades. É necessário pensar na inter-relação entre a afetividade, a linguagem e a cognição, pois funções como percepção da realidade, planejamento e regulação de atividades ilustram essa inter-relação, demonstrando não ser possível uma educação que se ocupe separadamente de tais instâncias ou que negue alguma delas.

⁶ RIMÉ, B. L'ê partage social dês émotions. *In*: RIMÉ, B.; SCHERER, K. (Orgs.) **Textes de base en psychologie**. 2^a ed. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé S.A., 1993.

1. 4. Desenho como representação infantil

O desenho sempre ocupou certo lugar de importância nas investigações das áreas das ciências humanas. Estudos sobre desenhos na psicologia, em sua maioria, tiveram um caráter diagnóstico e/ou terapêutico.

Toma-se, no presente estudo, o desenho como uma forma de representação que permite a expressão de certa cadeia associativa, como apontado por Magalhães: “a linguagem não pode nomear tudo, há coisas indizíveis” (MAGALHÃES, 2003, p.125). Teixeira (2003) menciona que o desenho pode então, conforme Lacan escreve no editorial do número sete da revista *La Psychanalyse de l'Enfant*, no texto *Le dessin comme d'une écriture*, “ser uma escritura”. Para ele, não é por acaso que em toda civilização, toda cultura, palavra e escrita são de início associadas ao desenho, a uma representação gráfica.

É válido mencionar, sobre a teoria psicanalítica lacaniana, que, conforme assinala Pinto (2003), quando há o desafio de ultrapassar os limites da fala, das palavras muitas vezes ainda não formuladas, sequer imaginadas, para se alcançar a voz, as marcas vivas da constituição do sujeito, o traço de sua significação, as produções da criança (a fala, o desenho, o brincar como ato) pode-se lê-las estruturalmente. No caso da clínica lacaniana, tal procedimento tem o objetivo de possibilitar ao sujeito tecer os liames de sua amarração subjetiva, construir uma teia simbólica sobre a qual poderá vir a sustentar seu desejo.

Cox (2007) traz, em seu estudo sobre desenhos infantis, um enfoque mais educacional. Observa que a maioria das crianças pequenas mostra interesse e prazer em desenhar e que, por volta dos oito ou nove anos, as expectativas das próprias crianças sobre seu desenho se tornam muito mais amplas; não querem que seus desenhos sejam apenas identificáveis, mas também visualmente realistas, achando, por exemplo, que o desenho de uma pessoa deve ser parecido com aquela pessoa e o desenho de uma paisagem ou natureza morta deve ser parecido com a “coisa de verdade”.

Nesta idade, então, as crianças desenhavam figuras humanas prestando mais atenção à forma do tronco e introduzem ombros na forma do corpo. Muitas vezes o pescoço e os ombros são fundidos, formando um contorno contínuo; os braços também se fundem no segmento do corpo e quando a figura está vestida, a gola e

os punhos formam limites definidos, mas os braços e o tronco aparecem, geralmente, como uma coisa só. Até aproximadamente os doze anos de idade as crianças acrescentam, pouco a pouco, mais detalhes a seus desenhos da figura humana. “Em geral, o desenvolvimento vai do desenho de um limite distinto para cada parte do corpo até o traçado de um contorno para a figura inteira” (COX, 2007, p. 80).

Cox (2007) menciona, apoiado em Jean Piaget e Bärbel Inhelder⁷ (1956), que a capacidade de lidar com a proporção, ao representar algo no desenho, não começa a surgir antes de pelo menos oito anos de idade.

Embora se possa até relacionar algumas características dos desenhos das crianças com fases de desenvolvimento comuns à maioria delas, há também a consideração de que algumas características são particulares de algumas culturas e outras ainda refletem um estilo individual da criança.

Sobre o uso diagnóstico dos desenhos infantis, Cox (2007) faz algumas considerações: apesar de não haver grandes diferenças, definidas pelo gênero, no modo como meninos e meninas desenhavam, as meninas tendem a acrescentar mais detalhes que os meninos. “Isso reflete o fato de que o amadurecimento se dá em ritmos diferentes segundo o sexo – a favor das meninas” (SCOTT⁸, 1981, *apud* COX, 2007, p. 85).

O teste *Draw a Person*, introduzido por Karen Machover⁹ em 1949, foi considerado muito útil para avaliar a personalidade, tendo se tornado um dos testes psicológicos mais usados em clínicas e hospitais, sendo ainda amplamente empregado hoje em dia. Baseia-se nos pressupostos de que o desenho de uma pessoa representa a expressão do eu, ou o corpo, no meio ambiente, e que a imagem complexa que constitui a figura desenhada está intimamente ligada ao eu em todas as suas ramificações. A interpretação que Machover dá aos desenhos leva em conta as partes do corpo incluídas, seus tamanhos e formas, a qualidade do traço, o quanto é apagado com borracha, sua posição na página, etc. Essas interpretações são, segundo Cox (2007), fortemente influenciadas por um enfoque psicanalítico, dando a quase toda linha e quase todo segmento do desenho um significado simbólico.

⁷ PIAGET, J ;INHELDER, B. **The child's conception of space**. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1956.

⁸ SCOTT, L. H. **Measuring intelligence with the Goodenough-Harris drawing test**. Psychological Bulletin, 89, 1981, p. 483-505.

Em 1968, Swensen¹⁰ apresentou evidências mais atualizadas e sua proposta coincidiu com outra feita por Roback¹¹ (1968). Ambos estavam essencialmente de acordo em que não conseguiam encontrar provas suficientes em favor das afirmações de Machover. Concordavam em que a principal e talvez única justificativa para o uso do instrumento como teste era a de que fornecia uma impressão global confiável sobre o ajuste da criança. No entanto, segundo eles, julgamentos baseados em sinais isolados no desenho, como a qualidade do traço ou o modo como determinada parte do corpo é desenhada, são muito menos confiáveis. Cox (2007) conclui que o valor desse teste é demasiadamente limitado.

Advertências e críticas em relação às interpretações generalistas são abundantes na obra de muitos autores. Cox (2007) lembra que Norman Freeman¹² (1980) advertiu que qualquer análise de desenho infantil não pode ignorar os efeitos que resultam do próprio processo de desenhar.

Outro aspecto relevante levantado por Cox (2007) sobre os desenhos das crianças vem da idéia de que os desenhos das crianças não são uma tentativa de mostrar a aparência real dos objetos, mas expressões do que as crianças conhecem sobre eles:

Georg Kerschensteiner¹³ (1905) desenvolveu essa idéia, alegando que as crianças incluem em seus desenhos os aspectos principais de seu conceito sobre determinada categoria de objetos. Por estarem concentrados em mostrar esse conhecimento, elas prestam pouca atenção à aparência real do modelo. De fato, se é apresentado um modelo, as crianças parecem ignorar os detalhes e a posição particular dele e simplesmente desenharam seus esquemas ou suas fórmulas habituais para aquele tipo de objeto. (COX, 2007, p. 104).

O autor menciona a teoria de Luquet¹⁴(1913), a qual também considera que os desenhos das crianças se baseiam em sua idéia ou seu conceito sobre o objeto e que seus principais detalhes ou características estão contidos em uma espécie de

⁹ MACHOVER, K. **Personality projection in the drawings of the human figure**. Springfield, Illinois, 1949.

¹⁰ SWENSEN, C. H. **Empirical evaluations of human figure drawings**. Psychological Bulletin, 70, 1968, p. 20-44.

¹¹ ROBACK, H. B. **Human figure drawings: their utility in the clinical psychologist's armamentarium for personality assessment**. Psychological Bulletin, 70, 1968, p.1-19.

¹² FREEMAN, N. H. **Strategies of representation in young children**. London. Academic Press, 1980.

¹³ KERSCHENSTEINER, G. **Die Entwicklung der Zeichnerischen Begabung**, Munique, Carl Gerber, 1905.

¹⁴ LUQUET, G. H. **Les dessins d'un enfant**. Paris, Alcan, 1913.

modelo interno ou mental. Assim, quando as crianças são solicitadas a desenhar algo, é a partir desse modelo interno que desenharam.

Na opinião de Cox (2007), a criança se torna consciente da precariedade de seus desenhos no que tange à possibilidade de captar a aparência dos objetos reais, e pode se tornar sensível à diferença entre seus próprios desenhos e aos outros que vê à sua volta – em cartazes, revistas, etc. “É somente com pelo menos oito anos de idade que a maioria das crianças começa a desenhar tal cena como a vê” (COX, 2007, p. 146).

Uma afirmação tão difundida que é quase de senso comum, relacionada à questão do tamanho, é a de que a figura grande indica uma pessoa importante ou dominadora na vida da criança (SECHREST; WALLACE¹⁵, 1964, *apud* COX, 2007), enquanto uma figura pequena talvez represente uma pessoa ameaçadora (CRADDICK¹⁶, 1963, *apud* COX, 2007). Para Cox (2007), no entanto, pode ser que haja consistência nessa interpretação, mas pode ser também que as diferenças de tamanho, em alguns casos, sejam reflexos de problemas de planejamento na organização do conjunto da página, sendo interessante considerar a ordem em que cada figura foi desenhada e o espaço disponível. A primeira figura talvez leve vantagem por haver menos restrições de espaço, enquanto as figuras seguintes podem ser menores por haver menos espaço.

Cox (2007) refere-se também ao estudo de Tânia Fox e Glyn Thomas (original não publicado), em que tais autores investigaram o tamanho das figuras nos desenhos de crianças de quatro a nove anos:

Primeiramente, pediram que as crianças fizessem um desenho de suas mães e um de uma mulher qualquer; metade das crianças desenhou sua mãe primeiro e metade desenhou a outra mulher primeiro. Em outra ocasião, pediu-se que desenhassem o pai delas e um homem qualquer. Cada desenho foi feito em uma folha de papel separada. A maioria das crianças fez desenhos maiores de seus pais e suas mães do que das outras pessoas, independentemente de que desenhos haviam sido feitos primeiro. (COX, 2007, p. 98).

¹⁵ SECHREST, L & WALLACE, J. **Figure drawings and naturally occurring events: elimination of the expansive euphoria hypothesis.** *Journal of Educational Psychology*, 53, 1964, p. 42-44.

¹⁶ CRADDICK, R. A. **Size of Halloween witch drawings prior to, on and after Halloween.** *Perceptual and Motor Skills*, 16, 1963, p. 235-238.

Uma hipótese pode ser que as figuras dos pais e das mães tenham sido desenhadas em tamanho maior porque as crianças estivessem pensando em colocar mais detalhes dentro desses contornos, sem levar em conta a importância deles.

Thomas realizou outro estudo (THOMAS; CHAIGNE; FOX¹⁷, 1989), no qual se pediu a crianças entre quatro e sete anos de idade que copiassem apenas o contorno de uma figura, sem ter de considerar, portanto, quanto espaço seria necessário para quaisquer outros detalhes. Em seguida, foi-lhes pedido que copiassem a figura de novo, mas dessa vez elas teriam de imaginar que a figura fosse *ou* uma pessoa muito boa “que é amável e carinhosa” ou uma pessoa muito ruim “que rouba doces e coisas”. As crianças desenharam uma pessoa boa maior e uma ruim menor do que suas figuras neutras; outro grupo delas, que desenhou a figura neutra duas vezes, não variou o tamanho de seus desenhos significativamente. Esse efeito de tamanho ocorreu de novo quando se pediu às crianças que desenhassem uma maçã mágica boa e uma ruim, mostrando que o efeito não se restringe a objetos animados. (COX, 2007, p. 98).

Cox (2007) considera que, até pouco tempo atrás, faltava consistência à afirmativa de que o tamanho das figuras no desenho infantil reflete a importância ou o significado que aquelas pessoas têm para a criança na vida real. Mas hoje, com as informações obtidas nas rigorosas investigações de Glyn Thomas (1989), há evidências bastante fortes em favor dessa afirmativa, mesmo levando em conta os problemas de planejamento da criança, como a ordem em que as figuras são desenhadas ou a necessidade de desenhar um contorno mais amplo para caber mais detalhes.

Desenhar parece uma atividade tão espontânea e natural que talvez não seja de surpreender que tantos clínicos e terapeutas a utilizem como um meio de fazer as crianças se expressarem ou falarem sobre as coisas que as afetam. Esse é um uso perfeitamente razoável da atividade do desenho. Muitos autores, psicólogos e clínicos, contudo, têm ido mais longe e encarado os desenhos como uma fonte potencial de informação sobre a criança como indivíduo. Eles são muitas vezes considerados um reflexo direto do estado mental da criança. Como a figura humana é um dos primeiros e mais presentes temas nos desenhos livres das crianças, ela tem sido a base de vários testes famosos criados para avaliar a maturidade intelectual, a personalidade ou o ajuste emocional da criança. (COX, 2007, p. 99).

Nunca é demais enfatizar o perigo de interpretar características isoladas de um desenho; talvez o ideal, na utilização do desenho como diagnóstico, seja uma certa contextualização.

Felizmente, os pesquisadores estão agora começando a utilizar métodos de avaliação mais rigorosos e, mesmo quando nos é exigido que não expliquemos uma característica em termos de seu significado emocional, podemos encontrar outras explicações, não menos interessantes, para o modo como as crianças desenham suas figuras. (COX, 2007, p. 99-100).

Parece que este comentário de Cox remete à questão desenvolvida pelo autor em seus estudos: a de que o desenho pode ser interessante como instrumento de pesquisa e que os aspectos cognitivos, não menos interessantes e relevantes, não podem ser ignorados em relação ao quê de emocional um desenho pode revelar.

Aborda-se, a seguir, o trabalho de Trinca (1997) que, por sua formação psicanalítica e familiaridade com a escola inglesa, foi influenciado na utilização de desenhos, como muitos psicanalistas, no atendimento de jovens e crianças. Entre eles destaca-se Winnicott (1975) que, através do jogo dos rabiscos e da concepção do espaço transacional, lugar de encontro dos objetos subjetivos com o mundo dos objetos compartilhados, mostra o valor do desenho e amplia sua importância no atendimento de crianças e adolescentes. Para ele, o desenho, como um gesto espontâneo, permite a expressão do verdadeiro *self*, possibilitando sua manifestação (AMIRALIAN, 1997).

Trinca (1997) acrescentou ao desenho a verbalização, que permite a elaboração simbólica através do enredo das histórias contadas e acaba por desenvolver um método denominado *Desenhos-Estórias* (D-E), que ultrapassou as fronteiras da utilização clínica e passou a ser utilizado por muitos pesquisadores. Sobre essa questão, Trinca (1997) acrescenta que o procedimento de Desenhos-Estórias combina modelos variados de interpretação e, embora seja psicanaliticamente fundamentado, permite ser utilizado em diferentes referenciais teóricos.

¹⁷ THOMAS; CHAIGNE; FOX, **Children's drawings of topics differing in significance: Effects on size of drawing**. British Journal of Developmental Psychology, 6, 1989, p. 191-203.

Alguns o elegeram por privilegiar a compreensão dos aspectos profundos da personalidade e permitir a caracterização de pontos conflitivos nucleares da dinâmica psíquica, como os estudos de Paiva (1992) e A. M. Trinca (1987). Perina (1992) escolheu-o por considerar que ele amplia o conhecimento das atitudes básicas do sujeito em relação a si próprio e ao mundo, esclarecendo formas de relações objetais de crianças e adolescentes. Esse, também, foi o pensamento de Gorodscy (1990), ao considerar que a observação gráfica e verbal da criança nos oferece, além de suas relações consigo mesmo e com o mundo, a expressão de seus sentimentos e suas simbolizações. (AMIRALIAN, 1997, p. 161).

O enfoque psicanalítico, por sua vez, nos leva a tomar o ato de desenhar como uma forma de simbolização, pelo fato de compor um encadeamento de significantes que não se dá ao acaso. Trata-se de um enunciado de conteúdos inconscientes; portanto, o desenho traz, também, pontos de não-saber.

Sobre a relação da criança com o desenho, Merleau-Ponty (2006) entende que o desenho *existe* para a criança, tem uma realidade própria e que a prova disso são os “trocadilhos gráficos” que a criança faz. Para ele, a criança desenha como quem canta, por prazer de significar por significar. “A criança considera o desenho como algo que está intimamente unido a quem desenha. (...) O desenho é como uma assinatura” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 511). O autor desenvolve a idéia de que a própria noção dessa relação deve ser diferente na criança, pois, em sua visão, o desenho não é uma *tela*, mas uma *mediação*, uma introdução à coisa. Implica sua subjetividade no sentido de que ela procura traduzir o seu contato com a coisa, mas também procura nos dar a presença real da coisa. Esta é uma das maneiras de se ler o desenho como representação infantil.

Quanto ao D-E, embora inicialmente tenha sido elaborado para a faixa etária de cinco a quinze anos, estudos posteriores ampliaram seu uso para pessoas de todas as idades, desde que se observe a possibilidade de representações gráficas através do desenho e de contar histórias por meio de representações verbais.

Especificamente sobre a aplicação do método D-E em estudos na área da educação, pode-se destacar Cruz (1987), que se propôs a estudar a representação que um grupo de crianças da classe trabalhadora tinham da escola. O autor fez uma aplicação modificada do D-E, introduzindo o tema da escola e, conseqüentemente, uma variação: *Desenhos–Estórias com Tema*.

Paiva¹⁸ (1992, *apud* AMIRALIAN, 1997) utilizou o D-E para investigar o desempenho escolar, examinando as origens das dificuldades no nível das representações cognitivas e afetivas. Caracterizou as representações afetivas que dificultam o desempenho escolar e descobriu aspectos das representações afetivas e cognitivas que permitem à criança ter um bom desempenho escolar. As representações afetivas foram analisadas pelo D-E e pelo CAT-A; as representações cognitivas pelo Pré-Bender e pela Prova Gráfica de Organização Perceptiva, para crianças de quatro a seis anos; e o desempenho escolar por uma avaliação da professora, a partir de um roteiro previamente elaborado. Realizou-se também uma análise comparativa entre o D-E e o CAT, encontrando complementaridade de um em relação ao outro.

Moura (2004), em sua dissertação de mestrado “*Escola – que lugar é esse? A representação social de alunos sobre a escola no percurso do Ensino Fundamental*”, é mais um exemplo de pesquisa realizada com tal instrumento.

Para Amiralian (1997), neste tipo de instrumento o pensamento classificatório deixa de ser tido como fundamental, tendo sua influência reduzida e cedendo espaço a novas formas de saber, formas de pensamento que valorizam os aspectos qualitativos dos fenômenos. Segundo a autora, na psicanálise o conhecimento do ser humano obtido na experiência individual da relação é uma amostra das maneiras próprias de se estar no mundo e compõe exemplos das relações possíveis, considerando-se condições semelhantes que todos vivenciamos. A fenomenologia também propõe uma valorização do saber ingênuo como fonte de conhecimento científico. Nesta abordagem, o homem não deve ser considerado como objeto de estudo da ciência, mas como sujeito do saber: só a pessoa sabe sobre si mesma. Seu método é apreender os fenômenos tal como surgem, é aprender com a experiência sem contê-la em conceitos teóricos apriorísticos. A autora continua, afirmando que os fenômenos existem, e que devemos observá-los, descrevê-los e interpretá-los. Acredita que as pesquisas com o procedimento de Desenhos-Estórias basearam-se nesses pressupostos.

Cabe esclarecer que, embora alguns instrumentos padronizados de interpretação de desenhos tenham inspiração de origem psicanalítica, na clínica psicanalítica o desenho é tratado como um conteúdo representativo espontâneo e

¹⁸ PAIVA, M. L. F. **Relações entre representações cognitivas, afetivas, e desempenho escolar de crianças de 4 e 5 anos de idade.** Tese de Doutorado. São Paulo, IPUSP, 1992, 193 p.

singular. Considera-se seu caráter representativo, mas sem que haja a pretensão de ser tomado como um teste, e mesmo sua leitura é contextualizada individualmente. O saber vem das produções do próprio sujeito e não do analista.

Para Dolto (2008), quando uma criança desenha é sempre o seu próprio retrato que ela está desenhando.

Não desenhamos; nos desenhamos e nos vemos eletivamente em uma das partes do desenho. Quando eu procurava a identidade na imagem representada, sempre perguntava à criança: “Onde você está no desenho? Onde você estaria se estivesse no desenho?” A partir do momento em que a criança se situa em um lugar, ela interage com um outro. É isso fazer um desenho falar, e não comentar seu conteúdo, como vimos em um recente programa de televisão, em que supostos terapeutas dissecavam um desenho de criança tentando adivinhar e fazer discursos explicativos. Não, um desenho não se conta, é a própria criança que se conta através do desenho. (DOLTO, 2008, p. 11).

Na interpretação da psicanalista Dolto (2008), se o desenho é uma linguagem diferente da linguagem falada, é porque o desenho é uma estrutura do corpo que a criança projeta e com a qual articula sua relação com o mundo. Através do desenho, a criança espaço-temporaliza sua relação com o mundo.

Já para Merleau-Ponty (2006) o desenho infantil representa uma relação com o mundo, uma relação total e afetiva com as coisas; lembra que até mesmo as cores se ligam a afetos e cada cor pode indicar um modo de relação em discordância ou não com o mundo: detestamos ou amamos a cor.

Magalhães (2003) se refere ao desenho da criança na clínica como representativo também de um processo, ou seja, que tal como no brincar, o que importa não é o desenho em si, mas a insistência com que retorna e as mudanças que nele ocorrem.

Na visão de Levin (2001), ao fazer uma ficção (desenho ou interpretações cênicas), a criança vai também sendo feita por ela, vai sendo representada e inventada conforme representa, encena. Para esse autor, é fundamental ressaltar que a criança não tem suas representações e versões já elaboradas e constituídas; mas, exatamente por serem representações, ela vai construindo-as no próprio devir das cenas de seus desenhos, de suas brincadeiras e relações.

Não podemos esquecer que uma criança quando desenha ou brinca, desenha-se ou brinca consigo mesma nessa produção ficcional. A criança se desdobra no papel mediante o desenho, ou na cena por meio de seu corpo em movimento. Ao mesmo tempo em que realiza e cria essa produção, a criança é criada e realizada por ela, ou seja, pode ir produzindo representações e versões do que a preocupa enquanto está envolvida nisso. (LEVIN, 2001, p. 23).

Pode-se pensar então, que além da produção, no caso o desenho, expressar as representações já construídas, o ato de produzi-las participa do processo de construção das representações. Se é necessário que a criança seja ouvida em suas representações orais e gráficas, não é só porque assim desvelamos algo sobre elas, mas também é porque o fato de se expressar participa da sua possibilidade de construir representações e, assim, a si mesma.

2. COMO O SUJEITO SE RELACIONA COM O OUTRO

2.1. A constituição do ser humano para além do ser biológico

De acordo com a psicanálise, pode-se pensar que o início da constituição do sujeito se dá a partir do amparo do qual o ser humano depende para viver, se desenvolver e se humanizar.

Para efeitos didáticos, pode-se classificar esse amparo em duas categorias: amparo fisiológico e amparo afetivo, sem deixar de considerar que ambos acontecem, na maioria das vezes – e é desejável que assim seja – de uma forma bastante integrada e simultânea, por alguém que encarna o que chamamos de função materna.

Como amparo fisiológico, pode-se entender todas as respostas à imaturidade fisiológica e às necessidades do corpo biológico, como ser limpo, aquecido, alimentado, etc. Sabe-se que este tipo de amparo é capaz de manter o organismo, mas a experiência aponta que somente este cuidado é insuficiente para o desenvolvimento saudável de um ser humano.

O amparo afetivo efetiva-se através do investimento de desejo, manifestado na maternagem por toques, carinhos, olhares, palavras endereçadas ao bebê que o introduzem em um contexto simbólico e de relações múltiplas (BARBOSA, 2005; DOLTO, 2001; JERUZALINSKY, 2008; entre outros).

O contexto simbólico (social, histórico e cultural) pode ser entendido como o que insere a existência de um ser na humanidade. É representado pela língua materna, pelo nome que é escolhido para designá-lo, a história sobre sua origem (data e lugar de nascimento, filiação), as quais são referências essenciais para que se desenvolva o sentimento de pertença e segurança, a partir de algo que se torna para sempre familiar, sua identidade.

Alfredo Jeruzalinsky (2008) denomina a *matriz enunciativa*, ou seja, o “jeito” de um adulto – em posição de ‘Outro Primordial’ – endereçar a palavra a uma

criança e, portanto, a singular implicação dos “grandes” na educação dos pequenos, entendendo, como de importância decisiva, suas relações com a linguagem.

A criança é o estranho que escapa à ordem onde cada um se reconhece, a criança sente que do lado do adulto há todo um mundo organizado e no qual, propriamente falando, ela não está iniciada. A relação criança-adulto é de amor, mas esse amor é também rechaçado (*reppoussé*): a criança capta tudo e por outro lado não sabe tudo, e isto explica que a criança se introduza de um só golpe num sistema completo de linguagem enquanto que sistema de uma língua e não soletrando a realidade (LACAN¹⁹, s/d, *apud*: JERUSALINSKY, 2008 p.113-114).

Levisky (1992) enfatiza que é a partir de um bom vínculo com a mãe (função materna), que se originam condições para o desenvolvimento de um sentimento de confiança básica e que esse sentimento representa um terreno fértil para o desenvolvimento egóico e das demais funções psíquicas.

Cárdenas e Almeida (1999) destacam a função da linguagem na constituição desse sujeito emergente:

[...] as relações intersubjetivas levam a marca do afeto. A sua expressão, ou melhor, o veículo simbólico de que se servem é a linguagem. E é a fala, outorgada ao ser por um outro, que o inserirá numa cultura, num contexto histórico onde, aceito pelo outro, reivindicará ser reconhecido como sujeito existente. (CÁRDENAS; ALMEIDA; 1999, p. 84).

Ou seja, diferentemente dos animais, que são determinados e amparados primordialmente por instintos que regulam sua sobrevivência e seu comportamento, a humanização é algo que depende e é promovida pelos outros seres humanos.

O quadro seguinte se propõe a representar a constituição do sujeito para além do biológico:

¹⁹ LACAN, J. *Seminário 1: El hombre de los lobos*. Edição eletrônica dos seminários. Transcrição da Escuela Freudiana de Buenos Aires. Trata-se, em realidade, de um seminário anterior ao habitualmente reconhecido como o primeiro, mas cujo texto foi incorporado ao n. 1.

<p>AMPARO</p>	<p>* FISIOLÓGICO - cuidados físicos</p> <p>* AFETIVO -</p> <p>1. Maternagem: erogenização, toques, carinho, palavras...</p> <p>2. Inserção simbólica: língua materna, nome, filiação, data e local de nascimento, histórias sobre sua primeira infância, expectativas nomeadas, etc.</p>	<p>SER HUMANO: SER DE LINGUAGEM E SER RELACIONAL</p>
----------------------	--	---

Quadro 01: Representação da constituição do ser humano para além do biológico.

Fonte: O autor, 2009.

O ser humano, em seu processo constitucional como sujeito é, como efeito, um ser de linguagem e um ser relacional. Charlot (2005) afirma que a relação com o outro é constitutiva da construção do sujeito. Essa é uma idéia que lhe parece fundamental na psicanálise e acredita-se que se encontra também no sistema de pensamento de Wallon (“o fantasma do outro que cada um traz em si”), como também em Vygotsky (a consciência como forma interiorizada do diálogo), e que ele próprio retoma na teoria da relação com o saber, questionando:

Mas, quem é esse “outro”? É a forma geral da alteridade humana (existem outros seres humanos) ou é também uma forma socioeconômica da alteridade? Ainda dessa vez, a dificuldade, sem dúvida, não é insuperável. Pode-se superá-la mobilizando o conceito de identificação. (CHARLOT, 2005, p. 50).

A idéia é que, como conseqüência dessa necessidade de amparo, o ser humano carrega em si, em todas as suas próximas fases de vida, a marca dessa relação com o outro – uma relação basicamente afetiva com um outro que sabe, um outro que o olha e que deseja que ele se desenvolva. E é assim que estabelecerá novos laços, sempre referenciado ao olhar e ao desejo do outro. Tais concepções ligam-se a conceitos importantes, nomeados na psicanálise como *identificação* e *transferência*. Os mesmos serão abordados no tópico seguinte, focando-se principalmente a *transferência* em articulação com a relação professor-aluno.

2. 2. A transferência e a relação professor-aluno

Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu maior influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores [...]. (FREUD, 1914, p. 248).

Este fragmento freudiano faz parte de um discurso que foi convidado a pronunciar, na qualidade de ex-aluno famoso, na comemoração ao quinquagésimo aniversário da fundação do colégio em que foi estudante em Viena. O texto ilustra a importância da figura do professor no processo pedagógico. Para além de sua técnica de ensino, está sua representação, captada de maneira singular por cada aluno, investida de grande importância.

Ferreira (2001) ressalta que, neste texto, Freud seguiu dizendo que a figura do professor não passa despercebida, sendo “cortejado” ou rejeitado, criticado ou admirado. Reconhece esta ambivalência tão marcante e a partir dela buscou, nas primeiras relações objetais, sua origem. Concluiu que os afetos e emoções vivenciados com esses primeiros objetos, aos quais o sujeito se encontrava ligado (a mãe, o pai, os irmãos), vão ser “transferidos”, ou seja, procurados e substituídos pelos mestres.

Uma das leituras possíveis sobre a relação professor-aluno é, então, a partir da articulação com o conceito de transferência. Pode-se tomar a transferência como um dos processos inconscientes que determina as relações do sujeito com os demais.

O conceito freudiano de transferência enfatiza que o sujeito atualiza, em todas as suas relações, as marcas e afetos (ternura, ambivalência, respeito, sexualidade, agressividade, etc.) de suas primeiras relações. Neste sentido, considera-se que a relação que o aluno desenvolve com seu objeto de aprendizagem é carregada de afeto e depende muito de sua transferência com o professor.

[...] o aluno apreende no ser de seu professor a mesma medida que este busca apreender sobre o ser de seu aluno. Agrupando todas essas constatações, a busca da verdade sobre o amor, sobre o esvaziamento do objeto de amor no ser do amado e, especialmente, o fato de toda essa procura manifestar-se por meio de uma relação da busca de uma escuta que possa acolher essa fala, não tenho dúvidas em afirmar que as relações que se produzem na cena pedagógica dizem-nos de um fenômeno de transferência com todas as implicações que essa afirmação traz consigo. (MENDONÇA FILHO, 2001, p.101).

Para Ferreti (1982) é importante salientar que se tratam sempre de relações intersubjetivas e que o sujeito se constrói fundamentalmente através de identificações. Considera a relação professor-aluno uma relação intersubjetiva por excelência e, à medida que o sujeito se constitui através de processos identificatórios, os educadores se transformam nos herdeiros de sucessivas identificações produzidas por seus alunos.

Speller (2004) define que, na relação da criança com os adultos, os efeitos de subjetivação e formação passam também pela função instauradora da *lei simbólica* – conceito de função paterna elaborado por Lacan, a partir de sua leitura de Freud.

Que esses significantes sejam denominados “Nome-do-Pai” tem como fundamento o papel de referência para a filiação do sujeito que o patronímico tem desempenhado na cultura. Trata-se de um termo que, tradicionalmente, tem carregado uma condensação de significados. Estes, por um lado, têm permitido ao sujeito se reconhecer nas mais diversas nuances do discurso, e, por outro, suportar as intermináveis variações de sentido que o deslizamento significante lhe impõe. Que o sujeito não se perca na sua marcha atravessando um tecido indeterminável, e, pela sua vez, em movimento constante (o da história, o de seu romance particular, o de uma temporalidade que descentra seu presente, o de uma queda e substituição incessante de seu objeto de gozo) depende de que esses significantes que se articulam sob a condição de Nomes-do-Pai cumpram uma função algébrica sobre cada ponto da cadeia significante. Mas, também que o Nome-do-Pai (na sua pluralidade de posições possíveis) remarque pontos de valor diferenciados distribuídos sobre essa rede – o que Lacan batiza com o nome de “pontos de capitón” – de tal modo que a sintaxe não se desdobra como uma pura função gramatical, mas suporta simultaneamente a interseção de um paradigma que, longe

de ser livremente associativo, pela via exclusiva da figura fonética, se vale desta via para introduzir inconscientemente a incidência do Outro enquanto discurso. Se o conceito de língua tem algum valor, é precisamente nessa interseção onde recorta seu campo dentro da generalidade da linguagem (JERUSALINSKY, 2008, p. 132).

Por lei simbólica podemos considerar a instância organizadora da *castração*, ou seja, dos limites. Quando a autora afirma que o professor também exerce função paterna ao transmitir o legado acumulado pela sociedade, inserindo a criança nela, pode-se entender que há uma ordem simbólica à qual todos estamos submetidos: a linguagem, nossa história e produções de saber enquanto humanidade.

A teoria lacaniana destaca, ainda, que a vivência arcaica de amparo causa uma relação com o desejo do outro, na qual há uma suposição de que o outro sabe e que espera algo dele. Pode-se observar que as relações de filiação são carregadas de expectativas e que o ser humano está sempre referenciado pelo olhar do outro: esse outro é colocado no lugar de “sujeito suposto saber”.

Na relação pedagógica, é necessário que seja possível ao aluno supor um saber no professor. Supor, ainda, que o professor deseja e espera que ele aprenda. O aluno endereça seus conteúdos e afetos de maneira inconsciente, cabendo ao professor suportar o lugar de suposto saber e de objeto da transferência.

[...] para se aprender algo com alguém, este alguém tem de ocupar uma posição especial, deve ser possuidor de certo poder e deve ser suposto, inconscientemente, como alguém que comporta os traços ideais [...] (GUTIERRA, 2003, p.83).

Segundo Kupfer (1995, p. 91), “na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor”. Portanto, como apontam Neves e Almeida (1999),

[...] é necessário que o aluno coloque o professor em determinado lugar, notadamente no lugar do que sabe para que ocorra com bom êxito a relação pedagógica. O professor será, então, ouvido a partir do lugar em que é colocado pelo desejo do aluno. Sua importância para o aluno não mais se dará pelos seus atributos externos, mas por esse lugar que agora ocupa no inconsciente do aluno. (ALMEIDA, NEVES, 1999, p. 299).

“A função de quem ensina é da ordem do papel, do lugar a sustentar, que é um certo lugar de prestígio” (LACAN, 1992, p. 40), a partir do que, pensa-se, ser

importante que o professor represente um adulto instituído na sua função. Um professor destituído ou inseguro dificilmente consegue sustentar um lugar de suposto saber, um lugar desejável.

Identificação é a interiorização da imagem que outra pessoa representa, sendo que esse processo é fundamental para que a personalidade se construa: é necessária a constituição de uma ordem identificadora. Tal processo de identificação, evidentemente, também aparece na sala de aula:

Os mestres são fatores e fazem parte efetiva, constituindo até mesmo os processos de identificação. A criança precisa se identificar com o mestre valoroso, com o mestre que lhe traga coisas. O mestre, podemos dizer, é um pólo identificador. Existe uma ligação com o desenvolvimento da relação com o saber e o desenvolvimento com a identificação com o mestre que aparece para o aluno. Pode também ocorrer um pólo de contra-identificação. O aluno pode não se tornar mestre. O professor de matemática, com o qual não consegue se identificar, tem como consequência a não identificação com o saber matemático, incluindo o mestre. (FILLOUX, 2002, p. 86).

Portanto, essa situação que pode ser chamada de identificatória-transferencial, influencia de maneira significativa a relação do aluno com o saber.

O professor pode tornar-se um modelo de identificação, o que contribui para a ativação do desejo de aprender dos alunos – ainda que chegue um momento em que os alunos precisem superar sua identificação para ocuparem seu próprio lugar.

É importante lembrar que a transferência é sempre ligada a um desejo, e que o afeto transferido a alguém pode se expressar por amor, mas também por hostilidade e que as relações humanas são sempre marcadas por certa ambivalência.

Neste sentido, cabe a questão colocada por Filloux (2002), ao mencionar a relação afetiva entre alunos e professores: “O que é um fenômeno afetivo? São sentimentos, emoções, paixões. O problema da Psicanálise não é reconhecer que há sentimentos e emoções, mas é descobrir, decodificar os fatores subjacentes (FILLOUX, 2002, p. 34)”.

Vou falar de algumas pesquisas sobre a relação mestre-aluno (aspecto relacional). Há um pensamento em moda nos *Métodos Ativos*, ou em Rogers, que afirma a necessidade de entender os alunos. Podemos até chegar a dizer que é preciso amá-los, despertar simpatias, o que supõe vincular a afetividade à didática.

Alguns serão protagonistas da afetividade em sala de aula. (...) É preciso saber distinguir sobre que tipo de afetividade estamos discutindo. Não é suficiente dizer que uma boa relação entre mestre e aluno é uma relação afetiva. Não é esta a via pela qual vamos contestar as racionalizações teórico-construtivistas. O problema é estudar os fatores subjacentes ao afeto, ou as expressões contrárias, como o ódio. O que esses sentimentos simbolizam na sala de aula? Temos a violência na sala de aula. O que isto significa? Eis uma questão interessante que se coloca. Por isso vou tentar dar a isso uma ênfase diferente. (FILLOUX, 2002, p. 81).

Ou seja, na sala de aula existe afetividade. Há o mestre e os alunos, cada qual com sua posição, e isso não quer dizer que o afetivo é igual a manter, simplesmente, “boas relações”. Filloux (2002) acredita que o que está na base da relação pedagógica é o modo pelo qual posições tão diferentes podem se articular: situação do aluno e do mestre, para melhor dizer sobre a articulação dessas posições. “Insisto sobre o fato de que esse *afetivo* é um afetivo tanto de amor como de ódio e que o professor, por natureza, é ambíguo. Não sejam por demais idealistas, porque isso na verdade seria uma resistência (FILLOUX, 2002, p. 141)”. Disso depreende que, ao se pesquisar sobre afetividade, deve-se olhar o fenômeno afetivo para além de sua superficialidade, considerando que ele está ligado ao inconsciente, às ambivalências, aos ódios, às angústias que compõem a “vida afetiva” dos seres humanos.

Mendonça Filho (2001), ao discorrer sobre as implicações transferenciais, adverte: a posição que o professor ocupa para seu aluno é daquele que sabe; o aluno atribui isso a ele. O fato de ocupar um lugar a que se atribui, por antecipação, um saber, não livra o professor da ambivalência do amor – é bom que isso esteja claro. Isso porque existe o risco de que os professores caiam na armadilha de demandar que sejam sempre reconhecidos como bons, belos, caridosos, desprendidos, etc. e, por essa via, se afastam da possibilidade de sustentar a transmissão, não realizam outra função a não ser a da sedução, já que acreditam ser, eles próprios, o verdadeiro objeto de amor de seus alunos.

Ocupando o lugar de objeto da transferência do aluno, o professor é tomado afetivamente por atualizações de sentimentos dirigidos a ele. Nesse sentido, “[...] um professor não deveria ser tão profundamente ferido pela agressividade dos alunos ou por seus fracassos, já que é sabido que, muitas vezes, a criança ou o adolescente ajustam suas causas edípicas na figura do mestre” (Cordié, 1996, p. 40).

Mauco (1967) fala em *maturidade afetiva* do professor. Da mesma forma, Neves e Almeida (1999) sustentam que, na relação pedagógica, o adulto deve ser capaz de não reagir afetivamente da mesma maneira que os alunos. Supõe-se que o professor, representante do mundo adulto, tenha uma condição afetiva que o permita compreender a condição da criança, e assim mantém o seu lugar.

A importância de que o professor possa manter seu lugar se baseia no fato de que sua posição funciona como referência organizadora para a criança. Isso envolve também a questão do comprometimento: o professor deve mostrar-se comprometido com sua tarefa de ensinar, estando ele também submetido à lei simbólica, para poder sustentá-la diante do aluno. Tal organização simbólica é, também, condição para que o desejo de aprender seja acionado e resulte na aprendizagem.

Na relação pedagógica, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno e da aluna aferra-se a um elemento particular no Outro, sob a função de professor ou professora. Esse aluno ou essa aluna atribui então, um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo. Esse Outro, esvaziado de seu próprio sentido, torna-se depositário de algo pertencente ao aluno ou à aluna, que lhe fixou um outro sentido particular e inconsciente. (PEREIRA, 2005, p. 96).

Pereira (2005) centraliza sua produção na perspectiva da psicanálise freudiana em que a educação lida com o desejo de saber do sujeito-aluno (tema que será abordado na seqüência) investido no outro - professor.

Gutierra (2003) explica ainda que, dentro do que o jogo da linguagem permite, o aluno recortará, despedaçará as palavras e o conteúdo transmitido pelo professor a partir de suas marcas subjetivas, e o professor, da mesma forma, recortará o discurso do aluno. O decorrer das relações se estabelecerá, portanto, a partir da subjetividade de ambos, de acordo com as representações que o professor tiver sobre o aluno e também da sua possibilidade de ocupar o seu lugar de educador.

Sendo assim, a relação que o aluno trava com o saber elaborado é precedida por sua relação com o professor, implicando necessariamente, além da dimensão cognitiva, a dimensão emocional do processo de ensino-aprendizagem (MORGADO, 2000). É importante considerar também, a relação subjetiva a que

tanto o professor quanto o aluno estão sujeitos no encontro com determinado conhecimento.

É interessante resgatar que Mahoney (2000), em seu texto sobre as contribuições de Wallon para a reflexão sobre questões educacionais, afirma que o amor pelo conhecimento, assim como os medos, as alegrias, os receios e a segurança do professor são contagiantes.

Sobre essa questão, Ferreira (2001) argumenta que o objeto da aprendizagem, isto é, o conteúdo que será ensinado, “trabalha” aquele que ensina e aquele que aprende. Existe um ponto em que não há controle do professor sobre aquilo que ensina, tampouco, sobre o aprendiz. Há um efeito, portanto, nesse trabalho com determinado conteúdo; ou seja, o professor não está isento de repercussões que possam ter sobre a matéria de seu ensino. O mesmo pode se dar com aquele que aprende. Uma dada matéria pode causar nele impressões e efeitos que o impedem de aprender o que está sendo ensinado, assim como pode levá-lo longe. A autora reafirma que, na relação com o saber, o sujeito dá uma significação particular ao que ensina e ao que aprende.

Retomando a questão da transferência na relação professor-aluno, pensa-se que esta pode participar do processo de apropriação do sujeito, em relação à sua singularidade. Mrech (2003), baseada na teoria lacaniana de transferência, assinala que a aprendizagem não pode ser reduzida a uma repetição mecânica de ações ou de atitudes. Mas há algo que se tece e que é da ordem de uma existência real, daquilo que ele concebe como sendo a ‘sua’ realidade, a ‘sua’ verdade. Ou seja, a transferência revela algo sobre o sujeito, manifesto a partir de seus conteúdos inconscientes. Algo que pode permitir uma elaboração de saber, trazida pelo sujeito a partir da sua história pessoal, que remete à sua gênese, ao modo como ele se constituiu pelas relações familiares, através da linguagem (LACAN, 1998).

Com isto queremos dizer que a criança quando chega à escola não tem o seu pensamento ainda estabelecido como pode acreditar o professor. Ela traz apenas o pensamento – o saber – através do qual ela foi olhada no seu meio ambiente originário (MRECH, 2003, p. 71).

O que se pode pensar a partir da idéia desenvolvida acima, em articulação com a teoria lacaniana, é que, apesar de haver certa atualização do passado, as

relações transferenciais são dinâmicas, e o novo surgirá se houver possibilidade da criança ocupar outro lugar, no olhar e no desejo de seu professor.

A clínica psicanalítica, por exemplo, trabalha exatamente com a possibilidade de transformar a situação atual a partir do que emerge do inconsciente. A transferência revela tanto o aspecto de fixação do sujeito a algo passado, quanto a possibilidade de se tecer algo novo. Por isso Freud (1912), em seu texto “*A Dinâmica da Transferência*”, afirma que o fenômeno da transferência é o motor do tratamento analítico. Ao mesmo tempo, segundo ele, a transferência pode ser a mais poderosa das resistências, dependendo de como é tomada pelo outro, a quem ela se endereça. Pode reforçar determinada posição, como um fechamento, impedindo que seja possível, ao sujeito, ocupar outro lugar.

Mrech (2003) afirma que, quando um aluno repete alguma ação na escola, com conteúdos transferidos das suas relações familiares, pode estar em busca de uma possibilidade de uma melhor percepção sobre seu fazer, uma forma de elaborar um saber sobre seu processo.

É claro que a função do professor é muito diferente daquela do psicanalista clínico, mas de alguma forma o professor, ao suportar a transferência, pode sustentar no seu desejo de ensinar e dirigir ao aluno um olhar, apoiado na transferência, no qual ele supõe um ser capaz, independente do lugar que se apresente. Assim, o aluno sempre poderá ocupar um lugar melhor, se puder ser investido do desejo do outro e, sendo reconhecido, poderá também desejar aprender.

Ao encontro desta idéia, Cavallet (2006) articula a visão de Lajonquiére (1992), de que o conhecimento possui a mesma estrutura que está na origem da constituição do eu – no sentido de que é preciso um outro que confirme e reconheça o movimento de conhecer e aprender do aluno. Também se coaduna com a construção de Almeida (1999), segundo a qual uma relação educativa é sempre uma relação de filiação e de reconhecimento do valor simbólico da diferença, que marca o lugar de cada um na cadeia de transmissão.

Esse elemento simbólico da diferença é extremamente importante. Haverá um momento para além dessa transferência, em que o saber está imaginariamente localizado no outro (“sujeito suposto saber”), pois faz parte do processo de aprender que o sujeito construa sua própria relação com o seu saber e o seu desejo. Ou seja,

tomar o professor como um modelo de identificação pode ser tão necessário quanto separar-se desta identificação, para apropriar-se do seu lugar de sujeito.

Kupfer (1982) lembra que não há ensino sem professor, porque a aprendizagem, em qualquer circunstância, pressupõe a alteridade. “Portanto, a relação professor-aluno seria condição imprescindível do ensino” (AQUINO, 1996 p. 33).

Neste ponto sobre a importância de que o sujeito se diferencie do outro, é possível encontrar uma convergência entre a psicanálise e a teoria de Wallon. Ao nomear os estágios do desenvolvimento em que a afetividade e a cognição interagem, Wallon destaca que a partir do terceiro estágio (chamado de personalismo), em que a criança está com idade entre três e seis anos, acontece nela uma diferenciação entre si mesma e o outro. Esse processo é o de formação da personalidade como uma construção da consciência de si por meio das interações sociais, e seu interesse pelas pessoas caracteriza a fase de se descobrir diferente das outras crianças e do adulto (LOOS, 2007; MAHONEY; DE ALMEIDA, 2006).

Trata-se de um momento em que é fundamental que o professor reconheça e respeite as diferenças. Por exemplo, chamar as crianças sempre pelo nome, demonstrar que a criança está sendo vista e que sua visibilidade no grupo se dá por suas diferenças, propor atividades que mostrem essas diferenças, oportunizar a convivência com outras crianças com idades diferentes e dar oportunidades para que as crianças se expressem é bastante importante. “A criança, neste estágio, aprende principalmente pela oposição ao outro e pela descoberta do que a distingue de outras pessoas” (MAHONEY; DE ALMEIDA, 2006, p. 62).

Graças à consolidação da função simbólica e da diferenciação da personalidade é que são possíveis avanços no campo da inteligência, interesses pelas coisas e conquista do mundo exterior (LOOS, 2007).

E novamente, quando Wallon descreve o quinto estágio, referente à adolescência, há uma nova definição dos contornos da personalidade. Então, vêm à tona questões pessoais, morais e existenciais (LOOS, 2007). Mahoney e de Almeida (2006) acrescentam que há, nesse período, o início de uma exploração de si mesmo, a busca de uma identidade autônoma mediante atividades de confronto, autoafirmação, questionamentos. No domínio das categorias cognitivas há o maior nível de abstração, sendo importante uma discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência. Assim, o principal recurso de aprendizagem volta

a ser a oposição, que vai aprofundando e possibilitando a identificação das diferenças entre idéias, sentimentos, valores próprios e do outro.

É necessário, portanto, que se permita a expressão e discussão dessas diferenças levando-as em consideração, com sustentação do respeito aos limites. Para tanto, o professor deve ser capaz de viver tal processo como algo natural e desejável, sem sentir-se destituído.

Wallon reforça a importância da auto-estima do professor ao mostrá-la como um elemento indispensável para os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. “O professor e o aluno constituem um par unitário, indivisível quando analisamos o que ocorre em sala de aula. A aprendizagem é resultado desse encontro” (MAHONEY, 2000, p.13), lembrando que Wallon considera que ambos, tanto professor quanto aluno, estão em constante transformação.

As psicanalistas Cárdenas e Almeida (1999) afirmam que, no encontro da relação pedagógica, há pelo menos dois sujeitos envolvidos: o adulto, o professor, o “sujeito suposto saber” e o jovem, em situação de aprendizagem; ambos construindo-se e (re)significando a si e ao mundo, a cada instante, em interação contínua.

Na continuidade de se buscar compreender como o papel do professor é visto por algumas das principais teorias da área da educação, se encontra em Piaget o entendimento de que o aprendiz precisa ser ativo e que o papel do professor é o de ser um orientador que promova desafios interessantes, de forma que os alunos tenham uma aprendizagem significativa e possam dominar seu próprio processo de conhecer, ocorrendo assim a estruturação progressiva do conhecer de cada um (MORO, 2000). Piaget não aborda a afetividade especificamente na relação professor-aluno, focalizando o papel da afetividade na relação com objeto de conhecimento, e deixando muito claro que não é possível considerar processos cognitivos e afetivos como sendo dissociáveis. E mesmo que entre algumas divergências, concorda com Freud a respeito da importância da primeira infância no desenvolvimento afetivo posterior e na relevância tanto da cognição, quanto do afeto, para as relações com o mundo exterior (BRENELLI, 2004).

Vygotsky, por sua vez, enfatiza que o saber é uma produção de significação construída pela própria criança e que o professor é uma das referências, um mediador para que a criança constitua sua própria significação do saber (PINO, 2000).

A partir do pressuposto da teoria de Vygotsky de que o indivíduo é ativo em seu próprio processo de desenvolvimento, entende-se que não é somente um mecanismo de maturação que atua no indivíduo, assim como também não é uma submissão passiva às imposições do ambiente e, ainda, que o aparecimento da capacidade de representação simbólica se faz evidente particularmente pela aquisição da linguagem, marcando um salto qualitativo no processo de desenvolvimento humano. Destaca-se, nesse contexto, a atuação dos demais membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, bem como na promoção dos processos interpsicológicos, que serão posteriormente internalizados. No que se refere ao professor:

A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento. A intervenção pedagógica do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola. (OLIVEIRA, 2006, p.105).

O papel do professor é definido como o de orientador, coordenador e investigador:

O professor deve conviver com os alunos, observando seus comportamentos, conversando com eles, perguntando, sendo interrogado por eles, e realizar, também com eles, suas experiências, para que possa auxiliar sua aprendizagem e desenvolvimento. (MIZUKAMI²⁰, 1986 p. 77-78, *apud* AQUINO, 1996, p. 29).

Na abordagem sociocultural, a relação professor-aluno é marcada pela horizontalidade:

O professor procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem. Haverá preocupação com cada aluno em si, com o processo, e não com os produtos de aprendizagem acadêmica padronizados. O diálogo é desenvolvido, ao mesmo tempo em que são oportunizadas a cooperação, a união, a organização, a solução em comum dos problemas. (MIZUKAMI²¹, 1986, p. 99, *apud* AQUINO, 1996, p. 29).

²⁰ MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: a abordagem do processo**. São Paulo, EPU, 1986.

²¹ MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: a abordagem do processo**. São Paulo, EPU, 1986.

No que diz respeito à posição do professor, pode-se pensar que ele pode e deve favorecer a produção criativa do aluno. Se a posição do professor for a de “encarnar” o saber de forma cristalizada, pode não deixar espaço para que o aluno produza o seu próprio saber.

A essa idéia a psicanálise, com base no conceito de transferência, acrescenta o entendimento de que deve haver uma certa alternância entre as posições ocupadas pelo professor. Ou seja, é necessário que o professor se permita sustentar o lugar de suposto saber, sem acreditar, porém, que detém todo o saber, pois, isso favoreceria que o trabalho dos alunos se restringisse a reproduzi-lo.

Segundo a leitura de Aquino (1996), as formulações dos autores psicanalíticos não permitem delinear com tanta clareza os contornos da ocupação do lugar do aluno na relação pedagógica, mas os efeitos da ocupação do próprio lugar do professor. Para o autor trata-se, fundamentalmente, do ponto de vista do professor atribuindo significados aos diferentes lugares instituídos. Portanto, “o lugar do professor é simbólico” (CHAUI²², 1989, p. 69, *apud* AQUINO, 1996, p. 42).

Mendonça Filho (2001), ao falar sobre a relação professor-aluno, evoca o ‘discurso amoroso’ naquilo em que representa certo desencontro por conta da impossibilidade de reduzir os dois a um e articula que os motivos que levam um aluno a aprender ou a fracassar desembocam, direta ou indiretamente, em respostas que trazem, para o primeiro plano da cena pedagógica, a relação professor-aluno. Por isso é fundamental interrogar: qual é a forma que o discurso amoroso assume na educação para possibilitar o acontecimento da transmissão?

Ferreira (2001), em uma articulação entre psicanálise e educação, também salienta o papel dos aspectos subjetivos na relação pedagógica, afirmando que o que está em jogo, primeiramente, é quem o educador é, e só depois, o que ele sabe.

Aragão (1993), nessa direção, aponta que os educadores não agem apenas por meio dos princípios e das racionalizações pedagógicas, sendo a personalidade daquele que ensina de importância fundamental na relação com o aluno e, conseqüentemente, no seu processo de desenvolvimento como aprendiz. Os professores, assim como os pais, tendem a projetar sobre a criança seu ideal narcísico (forma idealizada de como eles gostariam, eles próprios de ser), introduzindo na relação pedagógica as vicissitudes de sua própria história.

²² CHAUI, M. S. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **O educador: vida e morte**. 9ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1989, p. 51-70.

Speller (2004), sobre a mesma questão, observa ser interessante pensar e escutar a criança na subjetividade dos professores na medida em que esta, com certeza, influencia em como vê a criança fora de si. Para a autora, o professor estaria diante de três crianças: *a criança recalcada nele, a criança (o aluno) frente a ele e a criança que ele quer que esta última seja* – de acordo com a criança recalcada nele, seu ideal. Já a criança, frente ao professor, está também frente a três adultos: *o adulto frente a ela, o adulto que ela pensa que o professor gostaria que fosse e o adulto que ela pensa que seus pais querem que ela seja.*

Almeida (2000) diz que não se deve tomar a criança como “aluno-falo”, ou seja, querer que ela realize tudo o que o professor não conseguiu. Com exigências idealizadas e a incapacidade de suportar falhas e diversidade, o educador, muitas vezes, exige da criança que responda a tudo com perfeição.

Quando o professor não responde ao aluno do lugar daquele que tudo sabe, mas sim daquele que é um dos representantes sociais do conhecimento acumulado pela sociedade, ele ocupa o lugar de mediador do objeto de conhecimento, marcando a entrada de um terceiro, a cultura, o código, o Outro em psicanálise, na relação professor-aluno. Esta posição por parte do professor evita que o aluno seja presa fácil de questões imaginárias e narcísicas que podem inibir o processo de aprendizagem. Isto implica que o educador renuncie à onipotência, ao ideal de completude narcísica imaginária. (SPELLER, 2004, p. 91-92).

Então, tanto da parte do professor quanto da parte do aluno, podem operar tais ideais projetados um no outro e ambos deverão elaborar a possibilidade dentro das imperfeições do par e que, apesar delas, haja o desejo de investimento. O possível não é pouco.

Bernard Charlot (2005), em seu texto que compõe a obra organizada por Mrech (2005), também levanta a questão sobre a relação narcísica integrante da relação professor-aluno, afirmando que o fracasso do aluno produz no professor um sofrimento narcísico e que este é ainda maior quando se repete, apesar de todas as tentativas do professor.

Parece bastante interessante o movimento de encontro com a educação possível: “[...] temos de partir da aceitação dos alunos como são, e não como

gostaríamos que fossem, e dos professores como são, e não como gostaríamos que fossem“ (SOUZA²³, 1998, *apud* MRECH, 2005, p. 140).

De que maneira pode-se perceber este “suportar” da transferência? Percebe-se quando, na relação professor-aluno, há espaço para expressão de emoções, diálogos, há investimento de desejo de ambas as partes na construção do conhecimento. Mauco (1967) nomeia essa possibilidade do professor como sendo de uma *maturidade afetiva*, capaz de permitir à criança mecanismos de identificação e investimento emocional, os quais são fundamentais para a manutenção do interesse e da motivação, para a atividade escolar propriamente dita e para a construção de sua posição de sujeito.

Supõe-se que, além do seu desejo de ensinar, o reconhecimento e o bom desempenho de seus alunos sustentam a satisfação que permite ao professor suportar tal lugar transferencial. Isso porque ele é capaz de se reconhecer narcisicamente na produção do aluno, em um primeiro momento, e depois se satisfazer em reconhecer ali um sujeito. Mais uma vez, a função do professor será a de suportar. Suportar, em seguida, o momento em que seu aluno pode diferenciar-se dele, como efeito de seu trabalho, na direção de que o aluno construa seu próprio saber. E aí está a beleza da educação.

²³ SOUZA, M.C.C.C. de. À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas. **Revista Estilos da Clínica**. São Paulo: IPUST, dez. 1998, (p.63-83)

3. O DESEJO E O SABER

O saber está na base da natureza humana, e se constrói nas relações entre os homens. Nesta afirmação considera-se que a cultura e as relações são permeadas por muitas formas de saber; então será abordada aqui uma concepção ampla de saber, que está para além do saber científico.

Além do saber como uma forma de se relacionar, o que, de saída, implica na dimensão afetiva em inter-relação com a cognitiva, lançar-se-á mão do que Voltolini (2006) desenvolve sobre a teoria freudiana. Ele explica que, quando Freud percebeu que o pensamento é *afetado* (para se referir à relação intrínseca que via entre pensamentos e afetos), estava em vias de formular que o pensamento não é só afetado eventualmente, como crêem os adeptos da cisão entre afetividade e cognição, mas que não há pensamento que não seja afetado. Continua dizendo que essa “afetação” não é boa nem má, é simplesmente característica do pensamento humano.

O pensamento marca a busca pelo conhecimento e pelo saber. Nesse sentido, “[...] o conhecimento não serve para nos adaptar a uma realidade alheia a nós mesmos, existente como tal, mas serve, sim, para adaptar essa realidade, não sem limitações, ao que queremos fazer dela” (VOLTOLINI, 2006, p. 48). Pode-se entender que o saber e o conhecer estão submetidos à subjetividade, e nesse processo ocupamos o lugar de sujeito, enquanto o conhecimento em si é o objeto.

Enfocando a teoria lacaniana, o discurso é o que faz laço social e o que estabelece a relação do sujeito com o saber, pois o discurso é o lugar no qual se evidencia que o ser humano está assujeitado à linguagem, submetido aos efeitos do significante e incapaz de dizer toda a sua verdade (BATTAGLIA, 2006).

Já na psicologia de Vygotsky, o saber científico é uma produção social e, ainda, saber é descobrir a significação que as coisas têm para os homens, apesar das diferenças semânticas e conceituais entre elas. A constituição do saber na criança não ocorre pelo registro de informações, mas por sua descoberta da significação, que é sua produção pessoal (PINO, 2000).

Os conceitos científicos, embora transmitidos em situações formais de ensino-aprendizagem, também passam por um processo de desenvolvimento, isto é, não são apreendidos em sua forma final, definitiva. Os conceitos científicos e espontâneos da criança se desenvolvem, no início, em direções contrárias, mas com o decorrer do processo evolutivo, se encontram (VYGOSTKY, 1989). Os conceitos científicos se caracterizam por serem mediados e incluídos em um sistema, fazendo com que haja uma atitude metacognitiva, ou seja, uma consciência por parte do sujeito sobre o conceito e a possibilidade de relacioná-lo a outros conceitos (OLIVEIRA, 1992).

Ao investigar o papel do saber na teoria walloniana, Mahoney e de Almeida (2006) apontam que, desempenhando suas tarefas no cotidiano escolar, o professor revela diferentes saberes (conhecimento específico de sua área e de como comunicá-lo aos alunos, habilidades de relacionamento interpessoal, conteúdos da cultura, etc.), o que reforça uma idéia ampla de saber.

As motivações dos alunos são diferentes, possuindo características próprias, conforme o seu momento de desenvolvimento. Eles têm saberes elaborados nas suas condições de existência que, conforme se viu, funcionam de forma integrada. Para Mahoney e de Almeida (2006), o grande desafio para os professores tem sido considerar seus alunos em sua totalidade, apesar de não terem tido, eles mesmos, uma formação na qual sua integração foi levada em conta.

Piaget, por sua vez, acredita na compatibilidade entre os processos gerais de pensamento e sua expressão particular em conceitos que são fruto da história científico-cultural da humanidade (MORO, 2000). Uma forma bem sintética de entender a concepção de conhecimento em Piaget é a de considerar que ele não procede do sujeito nem do objeto, mas da interação entre eles.

Mrech (2005), analisando as contribuições do ensino de Lacan em relação às articulações entre psicanálise e educação, aponta que este especifica, basicamente, dois tipos de saber:

- 1) Saber *referencial* ou *conhecimento*: é previamente elaborado pela cultura; portanto é um contexto inicial que se dá a partir da informação;
- 2) Saber *textual*: é elaborado de maneira singular pelo próprio sujeito e está atrelado ao inconsciente estruturado como uma linguagem,

sendo, portanto, uma elaboração pessoal, algo a ser estabelecido e tecido pelo próprio sujeito.

A consideração da proposta de Lacan sobre os tipos de saber tem, como conseqüência, a interrogação sobre a forma com a qual o sistema educacional lida com eles.

Uma das primeiras articulações que se impõe a respeito dos tipos de saber é: se o saber *referencial* é apenas um contexto inicial para que o saber *textual* se constitua, e se o saber textual é uma elaboração singular, isso quer dizer que cada um vai tecer seu saber de uma maneira própria, portanto, haverá inevitável diferença nos saberes de cada um.

Certa dificuldade ao lidar com essa diferença, pode resultar no que Mrech (2003) critica, que é a exigência de que o aluno apenas “aprenda” o saber que lhe foi ensinado, sem que haja espaço para que ele elabore algo próprio, para aí “aprender a aprender”. Se isso acontece é como se o aluno ficasse sem saída, com a possibilidade de ser, de alguma forma, excluído. A autora exemplifica a questão citando os rótulos de distúrbios de aprendizagem frequentemente distribuídos aos alunos.

Mendonça Filho (2001) alerta para uma questão problemática: o saber tem deixado de ser percebido como uma conquista para enquadrar-se como uma aquisição, de modo que praticamente não existe mais criação, e sim adequação.

É importante, no entanto, levar em conta que a diferença pode ser representante da falta, falta no sentido de que nunca haverá completude de saber. Entre o conhecimento e o saber, algo sempre vai escapar, não há um “padrão”. É como a palavra, que por mais que represente a experiência, nunca dá conta de representá-la completamente. Isso traz como conseqüência o movimento, o desejo de sempre tentar saber um pouco mais, falar um pouco melhor etc. A produção humana só é possível porque as pessoas sempre se sentem incompletas, um tanto insatisfeitas, e isso as mobiliza para novas realizações. É na tentativa de ficar mais satisfeita, que a humanidade produz.

A psicanálise aponta para uma concepção de saber que nunca se fecha em si mesma, reconhece e sustenta um “rasgo” no saber, de forma que se evidencie que há um limite – introduzido pelo registro do real – em relação a um todo saber. Para que se elabore um saber, é necessário que este não esteja pronto e acabado. Não

havendo saber completo, é possível construir seu próprio saber textual. Mrech (2005) exemplifica com a própria figura do professor:

Todo professor já se viu, em algum momento na sua vida, dando aulas em que não havia um roteiro com início, meio e fim. Inúmeras vezes, essas foram as suas melhores aulas. As aulas nas quais se inscreveu um saber textual e não simplesmente um saber referencial. (MRECH, 2005, p. 156).

A idéia de falta, em articulação com o que Lacan chamou de saber textual e saber referencial, levanta a hipótese de que, talvez, parte da angústia na educação passa pela crença de que existe, em algum lugar, “o super método” que dará conta de todas as questões. Há uma infinita eleição de métodos e é muito comum que no discurso dos professores se encontre sempre um pedido por algo que possa ser “aplicado na prática, na sala de aula” – o que representa uma busca por um saber referencial externo. E é justamente a falta do “super método” que abre espaço para que o professor construa e elabore seu próprio saber textual acerca de sua prática.

Relativamente a essa questão, para Mrech (2003) existe no professor, muitas vezes, uma dificuldade de lidar com a construção do seu saber, e que essa dificuldade pode ser projetada no aluno. O professor que não consegue lidar com aquilo que não sabe, não consegue também lidar com os problemas de construção do saber dos alunos. Esse processo acaba desembocando na atribuição de suas dificuldades ao outro: aos alunos, aos supervisores, à direção, à equipe técnica, etc., como se os outros não soubessem – e deveriam saber – para ensiná-lo a trabalhar melhor, como no exemplo do “super método”.

A autora continua apontando que, o que o professor não consegue perceber, é que nenhum supervisor, professor universitário, psicopedagogo, psicanalista, etc., pode dar conta de atendê-lo em relação às suas necessidades específicas, se ele não tiver o desejo de saber. Pois, só ele tem a chave para decodificar o que acontece com sua vida, só ele pode dar a resposta de qual seria a melhor forma de trabalho. Ou seja, só ele poderá elaborar seu saber textual; portanto, não bastam apenas informações ou novos processos de capacitação, porque para que o professor usufrua os conhecimentos novos, precisa ter elaborado um outro saber a respeito do que acontece consigo e com a sua prática. Precisa, também, se ocupar em pensar sobre a sua própria aprendizagem, pois na escola os sujeitos têm vivenciado apenas o conhecimento; isto é, as pré-concepções, os

modelos prévios. O que lhes falta é elaborar um saber a respeito do seu próprio processo, um saber que lhes possibilite se localizarem frente a uma determinada situação.

Aquino (1996) destaca que, para a psicanálise, é importante o questionamento da supremacia do sabido, dúvida sistemática sobre as condições de possibilidade de todo saber constituído (referencial). O que estaria em foco aí seria, então, a origem do saber e sua vinculação com o desejo e o sujeito (seu suporte e produtor). Haveria, pois, uma aparente desordem marcando o saber e o sujeito psicanalíticos.

Para Falsetti (1994), no interior da relação professor-aluno o sujeito visaria aceder a um determinado saber através do outro. Esse determinado saber é um tipo de saber visado, propriamente inconsciente, é aquele sobre si mesmo, deslocado para os saberes constituídos nos conteúdos a serem ensinados e presentificados na fala de outrem, do professor.

Toca-se novamente na questão da intersubjetividade e em como a psicanálise, desde Freud até Lacan, vai se apresentar como uma tentativa de inovação, ao redefinir nossa relação frente ao saber (GARCIA, 2001).

Na visão de Ferreira (2001), Freud compreende que não basta “oferecer” saber, mas que este tem que ser produzido pelo sujeito e o será na relação do sujeito com a sua própria verdade. Ao mesmo tempo, conta com os pontos de não saber inerentes à relação do sujeito com o desejo. No relato de Freud (1914) sobre sua experiência como aluno, referindo-se a seus professores Breuer, Charcot e Chrobak, lê-se que:

Esses três homens me tinham transmitido um conhecimento que, rigorosamente falando, eles próprios não possuíam. [...] Mas essas três opiniões idênticas, que ouvira sem compreender, tinham ficado adormecidas em minha mente durante anos, até que um dia despertaram sob a forma de uma descoberta aparentemente original. (FREUD, 1914, p. 23).

Assim, Freud pensava o ensino, a relação do professor com o aluno e os efeitos dessa relação na produção de conhecimento do aluno. E conclui que a transmissão, para Freud, não é de um conhecimento, mas é de algo que toca o sujeito e o compele a produzir um saber (textual), segundo a forma pela qual é sustentado o ato de ensinar. Isso que os professores transmitem, sem que o saibam,

aponta para o que Ferreira nomeou como pontos de não-saber e se articulam com o que se chama de desejo.

Querer e desejar não são a mesma coisa: o querer é submetido à instância do supereu, uma espécie de censura psíquica que possibilita certa adaptação aos valores externos da cultura. É da ordem da consciência, do racional. Já o desejo é pulsional, é de uma ordem que nos escapa desse controle do supereu, é da ordem do inconsciente e possui uma lógica própria.

Speller (2004) reflete sobre o computador e a internet em relação à educação e cita Giraldi²⁴ (1998), que chama a atenção para o fato de que, apesar de haver grande quantidade de informação disponível por vários meios, a vontade de aprender não aumentou. E que, mesmo sendo também importante, não é a disponibilidade de informação que fará com que a criança queira aprender mais. Resgata a frase de Giannetti²⁵ (1999, p.61): “estamos obesos de informação e famintos de sentido” e complementa: “muitas vezes ante o excesso da oferta tornando-nos anoréxicos, desejo zero”.

De acordo com as reflexões de Ferreira (2001) sobre o saber, o desejo e a educação, o saber tem estreita relação com o desejo, o que implica que, no domínio do saber, tal como no domínio do desejo, algo escapa ao sujeito. Há um “quero saber” que surge como uma demanda, enquanto no registro do desejo há o “não quero saber”. O sujeito só pode reconhecer-se como desejante de saber a partir de um ponto de falta que provoque a busca de um não-sabido – cabe salientar que um dos pressupostos teóricos da psicanálise é o de que a falta é condição para que haja desejo.

Dessa forma, a autora afirma que tais postulações apontam para um debate importante no campo da educação, uma vez que tocam diretamente nos chamados “problemas de aprendizagem”. Alerta que o saber e o não-saber formam uma unidade ambígua e contraditória, mas que não deve ser tomada como algo patológico. Por conta desse funcionamento próprio do sujeito humano, poderá acontecer uma certa recusa de saber, que muitas vezes se dá à revelia do sujeito e isso não constitui seu fracasso, mas seu recurso frente ao insuportável de saber. Existe um saber que trabalha no sujeito e que é inconsciente. É fato que no processo

²⁴ GIRALDI, G. *Educación y psicoanálisis – aprender, querer aprender y no aprender en la escuela*. Buenos Aires: Homo Sapiens, 1998.

de aprender, de construir seu saber, há momentos de muito prazer, assim como há momentos de sofrimento, o que faz parte de nossa condição humana.

Aragão (1993) acredita que a maior contribuição que a psicanálise poderia dar à educação seria o reconhecimento da angústia, do conflito e da falta inerentes ao sujeito humano, para que se elabore o limite de sua própria ação. Supõe-se que a elaboração de tais limites pode viabilizar uma valorização do que é possível e uma maior apropriação do que lhe cabe.

Segundo Bernard Charlot (2005), é preciso que se leve em conta a questão do sujeito para que se compreenda o que acontece hoje na escola. A teoria da relação com o saber, que concede amplo espaço ao aluno como sujeito, afirma: “não existe relação com o saber a não ser da parte de um sujeito, e o sujeito é desejo” (CHARLOT, 2005, p. 41).

A representação do homem subjacente à teoria é um ponto de encontro entre a teoria da relação com o saber e a psicanálise. A teoria da relação com o saber mostra que toda relação com o saber é também relação com o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo (CHARLOT, 2005). Assim, levanta-se a questão sobre o que, afinal, é educar? Qual saber cabe à educação tratar?

Mrech (2005) contrapõe o educar ao ato de repetir, afirmando que a ação de educar se relaciona com a criação, por meio da singularidade de cada sujeito, do saber textual construído por cada um.

Kupfer (2007) também amplia a função da educação quando diz que a escola não é somente um lugar para aprender os conteúdos, mas que na escola, através das leis que regem as relações humanas e do oferecimento de lugares sociais veiculados pelos discursos, a criança subjetiva-se. Mesmo com todos os seus problemas, a escola é uma instituição de grande poder, na medida em que oferece ao sujeito o sentimento de identidade, de pertença, de inserção social.

“A educação deve produzir um efeito organizador ajudando a criança a construir um simbólico onde possa viver” (SPELLER, 2004, p. 91). Então, sob esta ótica, educar torna-se uma das práticas sociais discursivas responsáveis pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz, por sua vez, de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo, com isso, laços sociais. Speller (2004) enfoca a importância, para qualquer ser humano, de encontrar um lugar onde

²⁵ GIANNETTI, E. Obesos de informação, famintos de sentido. **Folha de S. Paulo**, 16 de ago. 1999, Folha Ilustrada.

possa inscrever-se subjetivamente; ou seja, a educação deve possibilitar à criança encontrar um lugar no seu meio social.

Para Lajonquière (1999), educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem a conquista de um lugar na história, de forma que a criança possa se lançar às empresas do desejo. Na mesma direção, Almeida (2000) enfatiza a função da educação como a de promover o encontro da criança com a alteridade, com a cultura, implicando a filiação e, portanto, no reconhecimento do lugar de cada sujeito na cadeia de transmissão.

Cordié (2005) considera que educar é querer fazer da criança um ser humano, um ser livre, responsável, civilizado, é dar-lhe a possibilidade de multiplicar as experiências, ter acesso aos saberes, enfim, de aprender o que é a vida. Aproxima-se de Dolto (2008) que resume: educar é contribuir para que a criança encontre alegria em viver e possa fazer escolhas.

Os autores citados referem-se ao educar como um investimento na criança, que o insere como sujeito, com referência simbólica na cultura e no social de maneira a poder posicionar-se como ser humano, o que remete à sua condição desejante.

Considerando-se a trajetória do que foi colocado até aqui sobre a relação entre saber e desejo, parece que cabe aos educadores ocuparem-se com o possível do desejo de aprender e do desejo de ensinar.

3.1. Desejo de aprender

Para pensar nas relações do sujeito com o desejo de aprender, resgata-se o que já se abordou anteriormente, sobre a importância do saber sobre si, a partir de sua origem, sua filiação, sua história, como referências simbólicas para que o sujeito se situe na humanidade como ser de linguagem. Esse saber sobre si é, de certa forma, uma das origens do desejo de saber que se representará no desejo de aprender. Então,

o “desejo de saber” é o desejo de “saber” sobre o “desejo”. É na interrogação feita à mãe, sobre o enigma do nascimento, que Freud situa o ponto de partida da demanda do conhecimento que está no âmago da questão do sujeito com o conhecimento. (FILLOUX, 2002, p. 84).

O quadro abaixo ilustra a origem do desejo de aprender:

<p>DESEJO DE SABER “De onde vêm os bebês?”</p>	<p>REMETE À:</p> <ul style="list-style-type: none"> - própria origem - sexualidade - morte 	<p>“Por quês”</p>	<p>INTERESSE INTELLECTUAL E DESEJO DE APRENDER</p>
---	---	-------------------	---

Quadro 02: Representação do desejo de saber relacionado ao desejo de aprender.

Fonte: O autor, 2008.

Para melhor compreender o quadro acima retoma-se Freud (1910), que nos chama a atenção para uma curiosidade comumente levantada pelas crianças: “de onde vêm os bebês?”. Entende-se que esta questão remete a pontos fundamentais de sua própria origem, conseqüentemente, à sexualidade e à morte. Seu desejo de saber sobre esse “mistério” da vida aparece também “manifesta no prazer incansável que sentem em fazer perguntas” (FREUD, 1910, p. 86), que se expressa na popular

“fase dos por quês”, uma forma substitutiva da curiosidade original que, mais tarde ainda, se transforma em interesse intelectual, ou seja, em desejo de aprender.

Para Legnani e Almeida (1999) a conclusão freudiana, nesse artigo, traz um ponto instigante: os esforços do investigador infantil terminariam em uma renúncia, pois se mostram infrutíferos, e esta renúncia deixaria para trás um dano permanente no movimento de saber. Freud não discute mais esta proposição e finaliza dizendo que as pesquisas infantis são sempre realizadas de forma solitária, mas que, assim mesmo, são fundamentais, pois representam o primeiro passo para a criança assumir uma atitude de independência frente ao mundo.

Por outro lado, Voltolini (2006) destaca a idéia de que esse processo mostra que a criança não mais se limita a lidar com aquilo que lhe apresentam, a repetir conhecimentos que lhe impuseram, mas inicia “autonomamente” sua investigação. Certa insatisfação com as explicações dos adultos lança a criança a um exercício importantíssimo de teorização. Esse autor lembra, ainda, que tal enigma sobre a “origem de sua vida” persistirá sendo uma questão eterna para o ser humano.

De uma certa forma nunca abandonamos a “fase dos por quês”, talvez porque mais uma vez devêssemos considerar que não se trata de uma fase e, portanto, com um fim determinado, mas de novo um elemento da estrutura da razão humana. (VOLTOLINI, 2006, p.42).

Quando Freud (1937) voltou ao tema da curiosidade sexual infantil, deixou claro que não se trata de simplesmente esclarecer à criança, como havia entendido anteriormente, na época em que escreveu a carta aberta com o título *O esclarecimento sexual das crianças* em 1907. Acreditava, na época, que a questão deveria ser respondida pelos adultos sem mentiras (como a da cegonha, por exemplo), mas posteriormente percebeu que, independentemente da informação que os adultos possam dar à criança, ela continuará criando suas próprias teorias, o que pode ser entendido como um processo natural do desejo de saber. A questão é, então, que os adultos não se incomodem com as interrogações infantis e possam suportá-las.

Não se pode ignorar que a maneira como os adultos do entorno da criança acolhem ou reprimem sua curiosidade tem papel importante na futura relação desta criança com seu desejo de saber e sua aprendizagem. É necessário que a criança,

primeiro, possa se autorizar em seu desejo de saber, para então efetivar seu desejo de aprender.

A esse respeito Almeida e Neves (1999) apontam que se a curiosidade infantil não recebe apoio, socialmente, gera-se então uma demanda paradoxal, onde, por um lado, a sociedade reprime a curiosidade infantil e, por outro, solicita que a criança aprenda, seja bom aluno, que seja interessada (curiosa) pelos conteúdos escolares. Entendem este processo como uma contradição e uma descontinuidade, no tratar o processo de conhecer da criança.

No mesmo texto as autoras citam: “a criança de seis anos que inicia a aprendizagem formal na escola, [...] muito teve que conhecer sobre si e sobre o mundo antes de poder investir essa energia no conhecimento do mundo das letras” (SOUZA²⁶, 1995, p. 11 *apud* ALMEIDA, NEVES, 1999, p. 301).

A questão da relação da criança com o conhecimento deve ser pensada, portanto, desde seu início; que é anterior ao momento em que a criança ingressa na escola. A criança passa por muitas experiências de aprendizagem o que, sem dúvida, influencia o seu desempenho nas atividades escolares. Levisky (1992) argumenta que é a partir das primeiras relações afetivas com a mãe, com o pai e com a família que o processo educacional se inicia.

A criança, como principal protagonista, terá de construir, produzir e instituir em cena seu próprio saber, conservando o misterioso e desconhecido enigma que a coloca em questão para satisfazer a curiosidade e aprender. Sua curiosidade infantil se enlaça na cena ficcional como uma busca inventiva e exploratória de um mistério que, para a própria criança, permanece desconhecido. Desconhecimento fundador do saber e do conhecer infantil, que incita a criança incessantemente a bisbilhotar mais além. Então se uma criança bisbilhota é porque o enigma do desconhecimento a induz a repetir o prazer de uma busca tão apaixonante e estruturadora. Esse caráter dinâmico, fortuito, secreto e enigmático da produção da criança, da experiência significativa, é o que dá à cena a sua singularidade e seu “poder” de apropriação. A produção infantil (desenhos, representações cênicas nas brincadeiras, etc.) tem a ver com esse mágico instante em que a criança, sem perceber, está fabricando ou criando o objeto, ao mesmo tempo em que ela é criada

²⁶ SOUZA, A. S. L. de. **Pensando a inibição intelectual: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

por esse objeto no próprio ato produzido. Trata-se de uma representação em cena, “ao vivo”, do encontro frustrado entre o desenvolvimento (o corporal) e a estrutura (o psíquico) (LEVIN, 2001).

Cordié (1996) afirma que o desejo de saber e a necessidade de compreender estão na criança e vão se prolongar através das inumeráveis perguntas que ela vai fazer posteriormente. A curiosidade, o prazer da descoberta e a aquisição de conhecimentos fazem parte da própria dinâmica da vida. Fala ainda de uma passagem da aprendizagem através do jogo, no decorrer da infância, a uma outra forma de saber: aquele que a escola oferece.

Filloux (2002), sobre o desejo de saber, pontua que o “apetite de saber” é resultado de uma sublimação efetuada com sucesso, sendo fundamental para o desenvolvimento da criança em relação ao saber. Para o autor, em uma perspectiva psicanalítica, a ciência e toda a história nasceram como resultado da procura desesperada do homem sobre sua origem.

Embora o desejo de saber possa ser considerado como marca constitutiva no ser humano, não está livre de ser ambivalente, como nenhum outro desejo está. Logo, para que o aluno aprenda, é preciso que seu desejo de saber seja investido a serviço do processo de aprendizagem, superando as resistências próprias dessa ambivalência.

Ao sujeito deve ser possível mobilizar seus recursos conscientes e inconscientes para compreender ou para resolver uma situação-problema. Segundo Almeida e Neves (1999), isso significa dizer que o ato inteligente depende, também, de todo o conjunto de aprendizagens do indivíduo, das suas experiências guardadas na memória inconsciente e, sobretudo, da capacidade de estabelecer laços e fazer escolhas.

Cordié (2005) resgata a etimologia da palavra “inteligência” e a articula expondo seu entendimento a respeito:

A palavra “inteligência” origina-se do latim *intelligere*, de *inter* e *legere*, que significa “escolher entre”; *legere* vindo da raiz indo-européia *leg* (que também encontramos em “ler”) que significa ao mesmo tempo ajuntar, escolher, colher. Temos efetivamente aí as duas operações necessárias para compreensão: por um lado estabelecer nexos, ajuntar; por outro, escolher, colher. Essas são as operações básicas para poder formar um raciocínio e formar um juízo. O raciocínio é um procedimento lógico que implica respeitar as leis da linguagem e do discurso. O bom senso (o racional) se opõe ao sem sentido do

discurso da loucura. Formular um juízo implica que o sujeito tenha feito uma escolha entre várias proposições; o termo “colher” é uma representação poética desse procedimento, a gente colhe uma flor para fazer com ela um buquê, um fruto porque ele está maduro, uma palavra entre outras para expressar nosso pensamento. (CORDIÉ, 2005, p.129-130).

Aqui se torna necessário reafirmar a questão da afetividade, que permeia todo o desenvolvimento da inteligência. Almeida e Neves (1999) apontam que:

A afetividade, que se expressa na relação vincular entre aquele que ensina e aquele que aprende, constitui elemento inseparável e irredutível das estruturas da inteligência e ainda que as raízes afetivas se encontram na base de toda a atividade psíquica, aí incluída a atividade intelectual. (ALMEIDA, NEVES, 1999, p. 302).

Filloux (2002) afirma que o “desejo de saber” está ligado, profundamente, à história pessoal da criança. E na escola, a situação do aluno em relação ao mestre é uma situação em que ele pode se perguntar “o que esse mestre deseja de mim”? Supor que o professor deseja algo do seu aluno, é supor que seu aluno é investido pelo seu “olhar”.

Conclui-se que o desejo de saber, na aprendizagem formal, se articula de maneira intensa com o lugar que o aluno investe seu professor e a possibilidade que este tem de suportá-lo e ainda transmitir-lhe, além do conhecimento, seu desejo de que ele aprenda. Esta é uma transmissão de ordem subjetiva.

3.2. Desejo de ensinar

Neste percurso foram nomeadas algumas formas de entendimento sobre o desejo de aprender. Agora se trata da tentativa de se nomear, um pouco mais, o lugar do professor e o desejo que o coloca neste lugar: o desejo de ensinar.

Primeiramente tenta-se resgatar a idéia de que o adulto professor carrega em si, através de sua experiência e sua história, a própria criança que foi e sua relação com o desejo de saber.

Ainda que a escolha de ser professor tenha motivos muito particulares e que remetem à história singular de cada um e, portanto, somente cada professor poderia falar de si e de sua escolha, é importante lembrar que, com poucas exceções, em nossa cultura todas as pessoas passam pela experiência de ser aprendizes e que uma das mais clássicas brincadeiras da infância é “brincar de escolinha”. Mesmo considerando que o professor viva um momento complicado, no sentido da valorização social, dentro de um contexto capitalista e consumista, ele ainda é uma figura fundamental na educação. Pode-se inferir, pelo menos, que ninguém é professor por acaso, e que talvez fosse interessante que cada professor pudesse lembrar o que move o seu desejo de ser professor.

Pereira (2003) entrevistou professores e escutou suas histórias de vida, em uma pesquisa sobre os “bons professores”, e mesmo aqueles que acreditavam que haviam se tornado professor por contingências da vida, em seu discurso, de alguma forma explicitaram algo de sua escolha.

Bacha (2006) vem desenvolvendo uma concepção na qual o professor é, em suas palavras, redimensionado. Critica a hipervalorização dos métodos de ensino e de aprendizagem, das técnicas para motivar os alunos e do arsenal tecnológico que, segundo ela, diminuem o professor. Será que tal desvalorização interfere na possibilidade do professor suportar seu lugar transferencial e desejar ensinar? Fica aberta a questão.

Pode-se pensar na afirmação de Pereira (2001) de que o que está implicado na suportabilidade do professor é que o seu desejo de ensinar está ligado ao seu desejo de saber e lembra, como o faz Cifali (1998), que educar é uma profissão

relacional. O que autoriza a ênfase de que o desejo de ensinar é uma forma muito especial de lidar com o desejo de saber, justamente porque implica em se colocar num “face-a-face” inevitável com os aprendizes.

Segundo Ferreira (2001), o efeito produzido por aquele que ensina escapa-lhe, posto que existe um saber do qual o sujeito nada sabe e, mesmo sendo desconhecido e estranho a si mesmo, pode sustentar o desejo, tanto de saber, quanto de ensinar. Entende-se que a autora refere-se à dimensão subjetiva e inconsciente da relação pedagógica, afirmando, de forma semelhante a Pereira (2001), que a transmissão vai acontecer se o desejo daquele que ensina suporta o desejo de saber do aprendiz, deixando-se guiar pelo seu próprio desejo de saber.

Sobre o desejo de ensinar, Mrech (2003) entende que é preciso que o professor demonstre seu desejo de saber para melhor ensinar, quer dizer, que seja visto pelo aluno como sujeito desencadeador dos seus próprios processos. Porque aquilo que o aluno capta do professor é um efeito na linguagem, como um conteúdo cifrado que ele precisa decifrar. Faz parte da relação pedagógica que o professor também decifre quem é o aluno.

Silva²⁷ (1994, *apud* Speller, 2004), apoiada em sua pesquisa com professores e alunos, conclui que os professores que têm paixão e entusiasmo pelo ensinar – pode-se entender “paixão” e “entusiasmo” como representantes do desejo de ensinar – ensinam melhor e seus alunos também aprendem melhor.

O prazer, tanto de ensinar como de aprender, é conseqüência do autorizar-se pensar, do permitir-se perguntar, ser curioso, deixar espaço para a imaginação. O interessante na pesquisa de Silva é que sugere que a atração pelo aprender e por um determinado conteúdo ou matéria pode passar pela paixão do professor que ensina, que contagiará, com seu entusiasmo, seus alunos. (SPELLER, 2004, p.39).

O que vem do professor e toca o aluno é um estilo, algo da ordem da relação com o objeto de conhecimento e para além dela, seu desejo de que, através do seu trabalho, o aluno aprenda.

A relação professor-aluno se dá na manifestação do desejo de saber, o que implica numa identificação do aprendiz com o professor. Nesse caso, ambos os personagens têm a compreensão facilitada por uma ligação amorosa entre mestre e

²⁷ SILVA, M. C. P. **A paixão de formar. Da psicanálise à educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

aluno, de maneira que formem um par (GARCIA, 2001). Mas essa identificação deve ser sustentada apenas no ponto em que representa o desejo de saber, do aluno e do professor. Sabemos que é natural que as identificações ocorram e que o aluno pode até desejar ser como seu professor, mas o desejo de ensinar deve apontar, também, para que na diferença surja o aluno como sujeito único.

Speller (2004) considera que o professor é um dos responsáveis pela socialização da criança e que a criança ocupa um lugar no desejo dos pais e também no desejo dos mestres. Por isso, ela

[...] muitas vezes tentará responder às suas demandas somente para ganhar sua aprovação, sendo querida por ser outra do que é. O professor não deve abusar do poder que o lugar que ocupa inspira, não modelando a criança segundo suas convicções e preconceitos, mas dando espaço para as diferenças. É bom lembrar que também ele tem que lidar com a diferença, com a falta, com os limites, como o saber e o não-saber, com a castração, enfim. Dependendo de como lida com seu desejo, ajudará ou não a criança a lidar com o seu. (SPELLER, 2004, p.99).

Deve-se levar em conta que não é um abuso consciente e deliberado, mas até mesmo um encantamento narcísico, de alguma forma, reconhecer-se na produção do aluno. Mas um processo de aprendizagem em que realmente é possível a construção do conhecimento deve ser como Piaget (1977) definiu: aprender é reinventar e não se limitar a repetir. E, para tanto, é necessário que haja espaço para que o aluno manifeste a sua diferença.

Para Mendonça Filho (2001), ser professor é ocupar uma função, uma tentativa de estabelecer uma correspondência entre um ideal e o real. Assim, o sujeito real que ensina, é aquele que sustenta essa função, operando uma ligação entre seu próprio desejo de ensinar e o desejo do outro sujeito de saber. E continua:

O professor não sabe o que o aluno deseja saber, mas o aluno supõe que o saber que ele busca está no professor. O enunciado do saber produzido pela enunciação do desejo de ensinar criará uma oferta que estabelecerá um porto onde ocasionalmente o desejo de saber do aluno atracará. (MENDONÇA FILHO, 2001, p.100).

No percurso do mesmo texto, Mendonça acrescenta que o planejamento didático aguarda o previsível, mas ele colidirá com o imprevisível, uma vez que a relação professor-aluno implica em uma enunciação de dois desejos: o de ensinar e o de saber, e a ação desses dois sujeitos é mediada por seus desejos. Então, se acredita que a transmissão está implicada em uma verdade do sujeito professor, sobre o seu próprio desejo, e não no acúmulo de conhecimentos, pode-se pensar no que permite a um professor ocupar uma posição que favoreça esse acontecimento. O autor supõe que tal posição depende do professor fazer valer, no seu próprio desejo de ensinar, uma verdade anterior, algo que já existia nele antes que se enveredasse por seu ofício: o seu desejo de saber.

Uma faceta importante da questão do desejo, lembrada por Lopes (2005), é que para que o desejo se constitua, ele deve estar privado de seu objeto. Ou seja, o desejo de ensinar funciona sobre a impossibilidade de tudo ensinar, logo, a possibilidade de desejar ensinar pode vir justamente do que falta ensinar, que poderia ser traduzido como uma vontade de poder ensinar, cada vez mais forte.

Pode-se articular o que Lopes traz com outra questão, sobre a falta e o desejo, levantada por Dimitrov (2002):

O professor objetiva o vínculo do aluno com o aprender, ajuda-o a perceber o que sabe e o que não sabe, a tolerar o não-saber, a buscar ajuda, a definir o que fazer para aprender e a aceitar que essa aprendizagem necessariamente gerará novas dúvidas. (DIMITROV, 2002, p. 83).

Pode-se pensar e inferir que o desejo de ensinar também se sustentaria na falta de tudo saber do próprio professor. Seja uma falta de tudo saber sobre o conteúdo, seja sobre seu método, seja sobre seu aluno, sobre cada nova turma. É preciso que o professor seja capaz de se surpreender por algo novo, que deseje saber. Assim, o professor que faz a leitura de que “é tudo sempre a mesma coisa, entra ano e sai ano”, tem seu desejo de saber, de aprender e, conseqüentemente, o de ensinar estagnado. Afina-se, então, essa idéia às de vários dos teóricos estudados no campo da educação, como Freire, Wallon, Vygotsky e tantos outros que destacam a importância de se pensar os processos de ensino-aprendizagem como efetivos quando atingem não somente o aluno, mas que o professor também seja um tanto aprendiz.

Filloux (2002) aborda o trabalho de Janine Filloux (1974)²⁸ em que a autora entende que o desejo do professor é constituído por duas vertentes contraditórias: a vontade de instruir e a vontade de conservar para si aquilo que sabe.

Citei Mannoni [1988] no final do 3º Seminário, dizendo que “o desejo de saber do aluno é paradoxalmente deslocado pelo desejo ambíguo do mestre de que o aluno saiba, de tal maneira que, o desejo de saber do aluno é raptado deste aluno. A instituição escolar, acrescenta ele ainda, é feita para garantir ao professor o papel de dono do saber”. (FILLOUX, 2002, p. 100).

Mannoni (1988) faz uma leitura sobre a relação de poder entre alunos e professores, em que interpreta que o professor pode ficar numa posição de poder e inconscientemente, submeter os alunos. E Filloux (2002) aponta que além das ambivalências, o desejo do professor comporta o exercício de certa sedução (que por vezes é tomado como *dom*), e explica que esse *dom* está ligado à necessidade de amor.

O professor é objeto de uma convergência de olhares e vocês sabem que o olhar expressa evidentemente muita coisa, o amor, o ódio, existem olhares que assustam e, às vezes, a conjunção de olhares hostis podem causar angústia. O que ocorre muitas vezes nestes casos, se o grupo suscita medo (isto é uma análise psicológica), a reação do professor poderá ser de intimidação (e quando falo psicológico, estou dizendo no âmbito do consciente – vocês já tiveram essa experiência). A reação é um processo de *intimidação*, de inversão do medo para o seu contrário e também a inversão da imagem devoradora. (FILLOUX, 2002, p. 107).

Esse desconforto ameaçador eventualmente sentido pelo professor pode gerar nele, de maneira inconsciente, uma necessidade de afirmar seu próprio poder. Filloux (2002) continua a desenvolver sua idéia, afirmando que a força se tornará um fundamento legítimo de poder, que visa garantir a legitimidade do poder, “já que ela visa apenas proteger a posição do professor e o seu *status* de autoridade” (FILLOUX, 2002, p. 109).

Para explicar este campo relacional, em que certos tipos de articulação se estabelecem entre a posição do aluno, em uma relação comum com o saber, e entre um mestre e um ou vários alunos, há um tipo de vínculo, o autor utiliza a metáfora do contrato desenvolvida por Janine Filloux (1974) para elucidá-lo.

²⁸ FILLOUX, J. *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*. Paris, Dunod, 1974.

A cláusula central de tal contrato é o dever de ensinar e educar, bem como o dever de ser ensinado e educado. Trata-se de um contrato que favorece as transferências amorosas, favorece a identificação com o professor; mas, lembra o autor, que há uma assimetria das posições que ainda vai se desenvolver subterraneamente e não pode ser negada.

Este contrato primário, assimétrico, é um contrato duro, ao mesmo tempo em que há um outro contrato, um contrato afetivo de doação etc. O mestre ocupa, portanto, um papel de pai idealizado, e pode se tornar também, neste momento, um objeto de violência, que pode dar lugar, em certos casos, por exemplo, por parte de alguns alunos, em uma violência que age sobre o professor (FILLLOUX, 2002, p. 131-132).

Isto quer dizer que a sedução, que pode ser considerada como um dos motores da situação pedagógica, acaba se transformando em algo que foi justamente criado pela organização dos dois contratos, como se o professor fosse, de repente, obrigado a utilizar a sedução para tentar acalmar o jogo; mas a sedução que neste caso poderia ser a solução da relação pedagógica, na verdade acaba se transformando num beco sem saída. É preciso dizer que a aprendizagem intelectual, por exemplo, por parte do aluno, e os métodos didático-pedagógicos do professor se inserem neste sistema. Não esqueçamos que o professor de Matemática pode imaginar que a sedução pode realmente ajudar no aprendizado de Matemática, assim como também no nível de conteúdo, situa-se muito bem neste conjunto de fenômenos articulatórios que de certa forma produzem aquilo que ocorre no campo. (FILLLOUX, 2002, pp. 132-133).

Filloux (2002) desenvolve, então, o que parece uma crítica à relação de poder e situa a sedução como efeito dela. Sem ignorar que tais conteúdos participam da relação entre professores e alunos, pode-se pensar que estes não são conteúdos exclusivos, como já foi mencionado no desenvolvimento deste capítulo.

Considerando-se, então, que a relação entre alunos e professores é mediada por seus desejos – o de saber e o de ensinar –, pode-se questionar: o que sustentaria tais desejos? Supõe-se que, da parte do professor, a condição para sustentar seu desejo de ensinar e para suportar seu lugar transferencial seja proporcional à sua condição de lidar simbolicamente com o que é seu próprio desejo de saber, que é anterior ao seu desejo de ensinar, e é anterior também à sua

escolha por essa profissão. E é isso que se transmite: o desejo, para além do conhecimento.

Supõe-se ainda que, da parte do aluno, o seu desejo de aprender sustenta-se em sua constituição como sujeito humano desejante por saber; na possibilidade de confiar no professor e supor que ele sabe; ter a percepção, ainda que inconsciente, de que o professor suporta o lugar que lhe é dado na transferência. Sendo assim, é contagiado pelo desejo que o professor lhe transmite, vê-se reconhecido como sujeito que aprende no olhar daquele que elegeu como mestre. E, finalmente, diferencia-se dele em sua singularidade, apropria-se do saber, construindo seu próprio conhecimento e ocupando o lugar de sujeito.

O desejo de ensinar do professor, somado à sua capacidade afetiva de reconhecer seu aluno como sujeito único, suportando as transferências, sustenta o desejo de aprender do aluno, resultando no processo de aprendizagem.

Pode-se concluir que é fundamental que o professor esteja “de bem” com a sua escolha e com o seu desejo, pois não é só com o conhecimento que é convocado a responder na relação pedagógica, mas com a sua subjetividade.

PARTE II – MÉTODO

1. JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Esta pesquisa tem, como objeto de estudo, as representações elaboradas pelas crianças sobre os aspectos afetivos da relação com seus professores, ou seja, procura-se compreender um pouco mais sobre os laços inter-relacionais que se estabelecem entre alunos e professores no processo pedagógico e na mediação do conhecimento, marcados pela subjetividade de cada um dos sujeitos desse processo.

O problema de pesquisa se delimitou da seguinte forma: *Quais as representações que as crianças constroem sobre aspectos afetivos da relação com seu professor? E como representam as implicações destes aspectos afetivos em sua aprendizagem?*

Para Delval (2002), o estudo direto das representações tem um grande interesse em si mesmo por suas inegáveis repercussões práticas, considerando que as pessoas agem a partir dessas representações e que é possível identificar aspectos gerais nas representações dos sujeitos sobre diferentes conteúdos.

A existência dessas representações é o que dá unidade ao pensamento infantil. Ao contrário do que pretendem alguns autores, o pensamento da criança não é algo caprichoso e variável, mas tem notável coerência e homogeneidade, ainda que siga as próprias regras, que é o que se procura descobrir mediante a utilização do método clínico. (DELVAL, 2002, p. 82).

A capacidade de representação é um fator importante na vida humana. Uma vez que a relação entre o pensamento e a linguagem faz parte do desenvolvimento humano, a investigação sobre as noções e representações que as crianças possuem sobre a função do professor em seu processo de aprendizagem traz também a possibilidade de que a criança ocupe um lugar de sujeito, de quem pode dizer algo

sobre si e sobre seus processos de aprendizagem. Não se pretende somente falar *sobre* as crianças, mas falar *com* as crianças.

No processo de aprendizagem, para além da relação da criança com o objeto de conhecimento, está sua relação com o professor ocupando a função de um adulto que lhe ensina; que deseja que ela aprenda, conforme explicitado na fundamentação teórica deste trabalho. A relação pedagógica é, portanto, carregada de afetividade.

A produção de estudos que busquem esclarecer o papel que a afetividade ocupa na aprendizagem e no desenvolvimento humano é de considerável relevância para o campo do conhecimento educacional.

2. PRESSUPOSTOS

1. As crianças têm uma estrutura de pensamento coerente, com um sentido próprio e constroem representações da realidade à sua volta.

2. Considerando que as crianças possuem capacidade de representar vivências por meio de palavras e de outras formas, como o desenho, por exemplo, oportunizar esse espaço pode contribuir para a compreensão de aspectos afetivos e cognitivos envolvidos em seus processos de aprendizagem.

3. Ensinar e aprender são processos relacionais.

4. A relação pedagógica é importante e intervém na relação que o aluno terá com o objeto de conhecimento.

5. A relação com o conhecimento é, também, carregada de afetividade, por isso fala-se em 'desejo de aprender'.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo geral

Através das representações que as crianças constroem sobre a relação afetiva com seus professores, buscar conhecer um pouco acerca dos laços inter-relacionais que se estabelecem entre crianças e professores no processo pedagógico e suas possíveis repercussões no desejo de aprender.

3.2. Objetivos específicos

1. Identificar as representações que as crianças constroem sobre aspectos afetivos da relação com seu professor;
2. Investigar possíveis implicações de tais representações nos seus processos de aprendizagem.

4. PARTICIPANTES DO ESTUDO

Selecionou-se através de sorteio, entre duas turmas da quarta série do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Curitiba, um total de doze participantes (seis de cada uma das turmas) com idade aproximada de dez anos.

A escolha dessa escola deu-se por conveniência, pelo fato da pesquisadora já haver realizado outros trabalhos neste local e ter, portanto, um vínculo com as professoras da escola, as quais tiveram grande receptividade à presente proposta de trabalho.

Utilizou-se o próprio espaço escolar como ambiente para realizar os momentos de coleta de dados, que foram individuais e videogravadas.

5. MÉTODO PARA A COLETA DOS DADOS

O estudo caracterizou-se como exploratório e de cunho qualitativo. Esta opção parece adequada ao atendimento do problema de pesquisa proposto, já que envolve uma investigação de elementos subjetivos dos participantes dessa faixa etária, relacionados à relação afetiva com seus professores, cujo acesso parece ainda não ser possível por meio de instrumentos padronizados.

Utilizou-se a interação direta com os sujeitos por método verbal associado à realização de desenhos, fornecendo dados que foram analisados por meio de técnicas qualitativas: análise do discurso e elaboração de categorias, bem como análises individuais, agrupando as informações oriundas dos diferentes instrumentos, buscando-se construir um todo interpretativo integrado e dinâmico.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada por meio de três instrumentos:

5.1. Desenhos com histórias

Tal instrumento é uma adaptação do Procedimento Desenhos-Estórias com Tema (D-ET), desenvolvido por Trinca (1997), cuja fundamentação é baseada nas teorias e práticas da psicanálise, das técnicas projetivas e da entrevista clínica e vem sendo bastante utilizado como instrumento básico de pesquisas qualitativas. Flores (1984), Fernandes (1988), Trinca (1987), Mestriner (1989) e Amarilian (1992) assim o utilizaram, havendo diversas pesquisas e artigos em que esse uso é referido (TRINCA, 1997, p. 47).

Sendo inicialmente uma técnica de investigação clínica, o D-ET tem por base os desenhos e o emprego do recurso de contar histórias, o que reúne e utiliza informações oriundas de técnicas gráficas e temáticas. Trinca (1997) sustenta que o procedimento é formado pela associação de processos expressivo-motores (entre os quais se inclui o desenho) e processos aperceptivos-dinâmicos (verbalizações temáticas).

O D-ET pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: o sujeito faz um desenho a partir do tema proposto, a partir do qual verbaliza uma história e, em seguida, responde ao pesquisador fornecendo esclarecimentos (“inquérito”), sendo finalmente incentivado a intitular sua produção.

Tendo em vista os objetivos do presente estudo, fez-se a adaptação do procedimento, o qual é descrito na seqüência:

Em um primeiro momento, a criança foi convidada a desenhar sua sala de aula. O objetivo foi introduzir o tema de uma maneira ampla, levantando informações iniciais através do grafismo que, de maneira geral, pode ser considerado uma forma significativa de representação. Em seguida, pediu-se à criança que contasse uma história relacionada a seu desenho, como forma de incentivar sua fala e, por fim, que desse um título para sua produção.

No segundo, a criança foi novamente convidada a desenhar, desta vez a si mesma e a sua professora, em um momento que considerasse importante. Em seguida, a contar uma história baseada em seu desenho e, finalmente, a intitular sua produção. O objetivo do trabalho, nesse momento, é que a manifestação subjetiva se dê a partir do estímulo gráfico (desenho), de forma que, naturalmente, o sujeito realize uma organização pessoal, exercendo liberdade de composição (associações).

A fim de favorecer a percepção do deslizamento significativo, houve outros dois momentos em que se solicitou que a criança desenhasse novamente sua sala de aula e a si própria e a sua professora, em um momento que considerasse importante. Também se pediu que elaborasse histórias a partir dos seus desenhos, totalizando, então, quatro desenhos.

Para Trinca (1997), quanto menos diretivo for o estímulo, maior será a possibilidade do aparecimento de material pessoal significativo, a partir da associação livre, sendo que as propriedades de flexibilidade, espontaneidade e imprevisibilidade permitem uma sondagem da vida psíquica; neste caso, do que se refere às representações que o sujeito faz sobre a relação afetiva com seu professor.

5.2. Histórias para completar

Consiste em inícios de histórias em torno de uma dada temática, os quais são contados à criança para que ela imagine uma continuação. Esse instrumento foi desenvolvido tendo como base a adaptação feita por Cruz (1987) da técnica denominada “*Méthode des Histories à Completer*”, de autoria de Dra. Madeleine Backes Thomas (19__).

Originalmente se constitui de uma série de pequenas histórias que a criança deve completar. Na adaptação de Cruz (1987) houve uma substituição dos inícios das histórias em relação ao estudo original, que passaram a se referir especialmente a temas relativos à escola. De forma a atender ao problema de pesquisa no presente estudo, enfocou-se mais diretamente a relação afetiva entre professor e aluno (ver Anexo B), bem como as representações acerca das implicações dessa relação sobre sua aprendizagem. O objetivo desse instrumento é investigar as associações produzidas pela criança, que revelem representações construídas sobre o tema. As crianças estiveram livres para escrever a continuação das histórias, desde que depois as relatassem à entrevistadora, ou que completassem verbalmente as histórias.

A fim de esclarecer sobre a elaboração dos inícios das histórias em sua relação com o objetivo do instrumento, compôs-se um quadro, inspirado no estudo de Nuñez Rodríguez (2008), o qual se visualiza da seguinte forma: a primeira e a última coluna do quadro referem-se aos objetivos, tanto gerais como específicos, para os quais os inícios das histórias para completar foram elaborados; a segunda coluna contém o número da história e a terceira coluna contém o início da história em si, tal como aparece no roteiro que foi utilizado:

Objetivo geral do conjunto de histórias para completar	Número da história	Início da história para completar	Objetivo específico do início da história para completar
O objetivo desse instrumento é investigar as associações produzidas projetivamente pela criança, que revelem representações que estas possuem sobre a afetividade na relação pedagógica.	1	De vez em quando, o menino pensava nas coisas da escola e na professora. Ele pensava...	Levantar as associações que a criança produz sobre sua relação com a escola e com a figura do professor.
	2	A professora estava feliz, porque...	Buscar perceber, em suas associações, representações sobre os afetos ligados à figura do professor.
	3	O menino chegou na escola chateado. Ele estava chateado porque... E a professora dele ...	Investigar as representações da criança sobre o lugar que as emoções ocupam na relação com o professor.
	4	O menino aprendia bem as coisas. O que fazia com que ele aprendesse....	Identificar se a criança relaciona aspectos afetivos com a aprendizagem.
	5	O amigo do menino não aprendia bem as coisas. Então, a professora dele...	
	6	A professora tinha um desejo. Ela desejava...	Perceber se, em suas associações sobre a figura do professor, é possível relacionar, espontaneamente, o seu desejo e afeto com o seu trabalho.
	7	Nas férias a professora sentia saudades...	

Quadro 03: Quadro explicativo dos objetivos das histórias para completar.

5.3. Entrevista com perguntas semi-estruturadas

Através de um roteiro inicial com perguntas básicas, o papel do pesquisador foi o de incentivar os sujeitos a nomear e explicar, o máximo possível, o que pensam sobre a função afetiva do professor na sua aprendizagem.

Optou-se pela utilização deste instrumento considerando o aspecto que Moura (2004) destaca: a entrevista é um instrumento fundamental quando se tem em vista captar os significados que os sujeitos constroem sobre a realidade.

A autora aponta que existem alguns cuidados particulares necessários quando esta é dirigida a crianças, como por exemplo, de que esta não seja entendida por elas como mais um trabalho escolar. Há também o risco de que as crianças estruturam suas respostas de forma exclusivamente narrativas ou baseadas em estereótipos.

Nesse sentido, a autora sugere que a realização da entrevista deve permitir a máxima espontaneidade, e que o pesquisador deve seguir devagar os desvios da conversa e percorrer com atenção seus espaços de silêncio. Assim se posiciona Sarmiento²⁹ (2003), ao mencionar que alguns pesquisadores preferem o termo “conversação” ao termo “entrevista”, para evitar uma conotação formalista que, de alguma maneira, impeça os sujeitos de se expressarem tal como são.

Novamente, a fim de esclarecer sobre a elaboração das questões da entrevista em sua relação com o objetivo do instrumento, utiliza-se o quadro desenvolvido por Nuñez Rodríguez (2008), o qual se visualiza da seguinte forma: a primeira e a última coluna do quadro referem-se aos objetivos, tanto gerais como específicos, para os quais as questões foram elaboradas; a segunda coluna contém o número da questão e a terceira coluna contém a questão em si, tal como aparece no roteiro que será utilizado na entrevista (ver Anexo C):

²⁹ SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: **Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.137-179.

Objetivos gerais do conjunto de perguntas	Número	Pergunta	Objetivo específico da pergunta
Acessar representações construídas pelas crianças sobre seus professores	1	Qual o trabalho do(a) professor(a)?	Perceber se, ao descrever sua idéia sobre seu trabalho e como são os professores, aparecem elementos referentes à afetividade.
	2	Como são seus professores(as)?	
Identificar alguns elementos da afetividade e quais são os aspectos considerados pela criança para definir afetos.	3	Você gosta do seu professor(a)? Por quê? O que faz você gostar dele?	Levantar o afeto que a criança tem por seu professor e o que ela acredita que o desperta.
	4	O que o professor(a) faz que você não gosta?	
	5	O que os(as) professores sentem por seus alunos? Eles(as) gostam de seus alunos?	Levantar se a idéia de afeto por parte do professor está presente em sua suposição.
	6	Como você percebe o que o(a) professor(a) sente por você ou por seus colegas?	Perceber se, em sua representação acerca do trabalho do professor, há manifestações de afetividade reconhecidas pela criança.
Relacionar afetividade e aprendizagem	7	Que coisas o(a) professor(a) faz que te ajudam a aprender?	Identificar se, para criança, há alguma relação entre os métodos utilizados pelo professor e a afetividade.
	8	Do que o(a) professor(a) ensina, o que você mais gosta? Por quê?	Investigar o afeto em relação aos conteúdos aprendidos.
	9	E do que você menos gosta? Por quê?	

Quadro 04: Quadro explicativo dos objetivos das questões da entrevista.

6. PROCEDIMENTOS

6.1. Estudo-piloto

Os instrumentos foram testados em um estudo-piloto aplicado em um número reduzido de sujeitos (três), para que se pudesse avaliar a eficácia dos mesmos.

O estudo-piloto é importante para que se verifique a qualidade de clareza das perguntas, sua compreensão, graus de dificuldade ou facilidade, duração, dinâmica etc., bem como se os dados levantados atingem as expectativas do pesquisador em relação à problemática de pesquisa.

A partir da avaliação e da experiência no estudo-piloto foram realizados os ajustes que se fizeram necessários para que se chegasse à forma definitiva de utilização dos instrumentos da pesquisa. A seguir, descreve-se como se deu a realização do estudo piloto:

Após a apresentação da pesquisadora às crianças em sua classe, na presença da professora, explicou-se sobre a realização da pesquisa para a qual se precisaria, nesse momento, da colaboração de três alunos, dois da presente turma e um da outra. Foi solicitado que cada um deles escrevesse seu nome em um pequeno pedaço de papel, após o que foi efetuado um sorteio, de forma a se decidir quais participariam. Quanto à receptividade das crianças, pode-se dizer que a maioria se interessou e algumas ficaram até mesmo empolgadas com a possibilidade de serem sorteadas. Cinco alunos preferiram não participar do sorteio, o que foi respeitado.

Selecionada a primeira criança, esta foi encaminhada, juntamente com a pesquisadora, a uma sala à parte, anteriormente indicada pela diretora da escola. A sala tinha boas condições de iluminação, mas não de ventilação, porque suas janelas estavam emperradas. Também não era muito silenciosa, e apesar de ser uma sala de aula sem uso, tinha características de “depósito”, com algumas sucatas para trabalhos e muitas carteiras amontoadas, ao que a

pesquisadora tentou arrumar um pouco, visando viabilizar a coleta de dados; ao que se conclui não ser exatamente o ambiente mais adequado ao trabalho proposto.

Após alguns minutos de conversa com a criança, tentando-se estabelecer um *rapport*, a filmadora foi apresentada à criança, tendo-se perguntado se ela se opunha ao procedimento de ter sua participação registrada, o que não ocorreu. Em seguida, aplicou-se a seqüência de instrumentos previstos, o que durou cerca de uma hora. Ao término, o aluno voltou para sua sala de aula e foi sorteado o nome do participante seguinte. Os demais procedimentos de trabalho foram repetidos com o segundo aluno, sendo que a sessão também teve a duração de uma hora.

Na outra turma repetiu-se o procedimento de seleção para definir quem participaria do trabalho. Nesta os alunos pareciam mais tímidos, mas assim mesmo todos quiseram participar do sorteio. Com a terceira criança também foram aplicados os mesmos procedimentos de trabalho, sendo que durante o mesmo houve um momento em que um aluno de outra série da escola entrou na sala para buscar um material e, na seqüência, sua professora também veio, causando uma interrupção, a qual, aparentemente, não teve conseqüências. A terceira sessão também durou aproximadamente uma hora.

A partir desta primeira experiência com o estudo-piloto pôde-se perceber, como uma dificuldade, que crianças se soltassem e falassem mais a partir do estímulo dos instrumentos. Associou-se como uma causa possível desta “timidez” inicial o pouco contato que as crianças tiveram com a pesquisadora. Optou-se, então, por preceder a realização da coleta de dados propriamente dita com várias idas à escola, de forma a estabelecer mais contato com o ambiente de pesquisa e realizar momentos de observação nas classes das crianças participantes, para que as mesmas pudessem sentir maior familiaridade com a pesquisadora.

Outra decisão tomada a partir do estudo piloto foi a de que os instrumentos não deveriam ser aplicados todos no mesmo dia. Optou-se por trabalhar em três sessões, já que a possibilidade de retomar a conversa em momentos variados provavelmente aumentaria o nível de familiaridade e de confiança, visando-se a obtenção de maior qualidade nas respostas.

6.2. Estudo propriamente dito

Antes do início da coleta de dados da pesquisa, conversou-se novamente com as turmas dos alunos sobre a pesquisa. A pesquisadora, agora já conhecida pelas crianças em virtude da realização do estudo-piloto, passou a acompanhar as duas turmas em algumas de suas atividades em sala de aula, a fim de que as crianças se familiarizassem e ficassem mais à vontade com ela.

A seleção das crianças participantes também se deu por sorteio, como no estudo-piloto, buscando-se, agora, selecionar seis alunos de cada turma. Desta vez a receptividade das crianças foi maior e em ambas as turmas todas as crianças quiseram participar do sorteio.

A coleta com as crianças selecionadas deu-se de forma individual, na mesma sala utilizada durante o estudo-piloto. Cada sessão iniciava com alguns minutos de conversa com a criança, tentando-se estabelecer o *rapport*. A filmadora foi então apresentada aos participantes, que consentiram em ter sua participação registrada. O primeiro instrumento de pesquisa aplicado foi o dos desenhos com histórias, os quais foram realizados em duas sessões consecutivas, com dois desenhos cada uma. Após o término deste primeiro instrumento, se considerou alguns critérios para a continuação do trabalho, com a aplicação dos demais instrumentos ou sua interrupção, com retomada em uma sessão posterior: o tempo utilizado, a qualidade de sua participação, seu eventual cansaço e a avaliação, com a própria criança da sua disposição e vontade em continuar naquele momento ou em outro. Ainda, se haveria alguma atividade que a criança estivesse interessada em participar, como por exemplo, assistir a um filme, participar das aulas de informática ou de educação física, etc. Ou seja, houve um cuidado para que os momentos de coleta de dados não atrapalhassem muito a rotina das crianças, bem como, que elas pudessem ser respeitadas em suas escolhas. Como resultado desta maneira de proceder, a seqüência de instrumentos previstos na coleta de dados teve de ser realizada em pelo menos três momentos com cada criança, sendo que a duração de

cada uma dessas sessões foi variada, devido ao respeito aos critérios anteriormente citados. Ao término de cada uma das sessões, o aluno voltava para a sua sala de aula, dando lugar ao participante seguinte.

Em alguns dias, durante o todo o processo de coleta de dados, a sala disponibilizada pela direção da escola esteve ocupada por uma professora que realizava atividades com alunos das demais séries da escola, o que fez com que algumas sessões ocorressem em mesas de jogos no pátio. Essa alteração, no entanto, pareceu não interferir no processo da coleta, já que esta foi realizada em horários em que os demais alunos da escola estavam envolvidos em suas aulas.

A partir da experiência pode-se considerar que o contato com as turmas, para além dos momentos de coleta de dados propriamente dita, favoreceu que as crianças participassem do trabalho de forma mais solta e espontânea. Assim como a aplicação de todos os instrumentos não ter ocorrido no mesmo dia também pareceu favorecer a obtenção de resultados positivos no que se refere à qualidade da participação das crianças.

PARTE III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As informações obtidas na presente pesquisa foram tratadas de forma qualitativa, basicamente por meio de análises de conteúdo, buscando-se identificar significantes e representações que predominaram no conteúdo dos discursos das crianças. Tal procedimento orientou-se pela análise temática em três etapas, proposta por Minayo (2000):

1ª etapa: “*pré-análise*” – consistiu em várias sessões em que o material videogravado foi assistido e transcrito, seguindo-se, então, uma leitura insistente e exaustiva de todo o material coletado, tendo em vista os objetivos do estudo. Organizou-se, então, as principais informações em palavras-chaves ou frases, tendo-se o cuidado de não desvinculá-las de seu contexto de compreensão;

2ª etapa: “*exploração do material*” – consistiu em uma transformação do material bruto, visando-se um melhor entendimento do que foi dito. Procedeu-se, nessa etapa, à categorização e classificação dos termos ou frases-chave selecionados previamente, de acordo com o tipo de conteúdo predominante;

3ª etapa: “*tratamento dos resultados obtidos e interpretação*” – etapa que consistiu em, finalmente, destacar significados explícitos e implícitos no material, relacionando-os com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa em questão.

No que diz respeito ao primeiro instrumento aplicado, que inclui desenhos, faz-se importante mencionar que, em princípio, se assumiu uma postura mais descritiva do que interpretativa em relação a esse material. Somente depois, contextualizado pelas histórias e em conjunto com os demais instrumentos nas análises individuais, é que houve uma tentativa mais direta de construções de sentidos, buscando-se respeitar os limites e a parcialidade inerentes ao fato de se tratar de uma pesquisa específica, sem tomar-se uma via de muitas interpretações que ultrapassassem o objetivo deste trabalho e preservando a abertura significativa. Concorda-se com Filloux (2002) e outros

autores citados, quando ele menciona que certas colagens de teorias analíticas em interpretações não são um trabalho sério.

Conforme descrito no método deste estudo, os desenhos das crianças receberam um título, bem como foram acompanhados de pequenas histórias por elas criadas. Esse material escrito e verbalizado sofreu o mesmo tipo de tratamento que os demais desse tipo, provenientes dos outros instrumentos.

Assim, a partir de uma lista de todas as falas das crianças que remetesse às representações afetivas da relação com suas professoras, as mesmas foram separadas de acordo com cada instrumento de pesquisa a partir do qual se originaram, de forma a facilitar a sua apresentação.

Nesse processo de análise do discurso dos participantes levou-se em consideração o que destaca Moura (2004) já que, tanto nas entrevistas quanto nas conversas informais, a fala também se caracteriza e seu sentido se constrói no momento de interação entre o pesquisador e o pesquisado. O que, psicanaliticamente falando, pode ser entendido também como um viés do fenômeno transferencial, ou seja, as palavras escolhidas e o que se diz é também endereçado a quem escuta.

A mesma autora considera que o sentido do que se diz é também parcialmente condicionado por fatores contextuais, sendo que a fala é também influenciada e produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo. Fato este que pode ser pensado exatamente na fronteira entre o coletivo e o singular, onde o sujeito se situa. Há algo de muito singular, próprio do sujeito marcado por sua história e subjetividade, mesmo nas representações compartilhadas com os outros e a cultura.

Levando-se em conta os fatores acima citados, a análise de conteúdo realizada permitiu que fossem instituídas as seguintes categorias que agrupam as expressões ou frases das crianças participantes do estudo:

- 1ª. Categoria: Representações de atenção, conversa e ajuda;
- 2ª. Categoria: Representações de afeto, carinho e estima;
- 3ª. Categoria: Representações de momentos divertidos e de proximidade;
- 4ª. Categoria: Representações do desejo de aprender;
- 5ª. Categoria: Representações do desejo de ensinar; do investimento por parte da professora; indicações de que ela se importa com os alunos.

É importante ressaltar que os nomes das crianças participantes da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios, a fim de preservar-lhes a identidade. Também os nomes dos professores, eventualmente mencionados pelas crianças, foram representados por letras entre aspas.

A partir das categorias criadas foram realizados três tipos diferentes de análise. A primeira, que será apresentada a seguir, possui um caráter mais quantitativo, já que se trata de um diagrama no qual se pode visualizar a frequência em que as categorias indicadas apareceram ao longo de toda a coleta de dados.

O segundo tipo de análise realizada foi dedicado a pormenorizar cada uma das categorias obtidas, ou a descrever a maneira como estas se compõem, mostrando-se o tipo de conteúdo emergente em cada uma delas e exemplificando por trechos que representam, de forma significativa, tais conteúdos.

Finalmente, o terceiro tipo de análise concentrou-se em cada participante individualmente, saindo-se da referência grupal e buscando-se demonstrar como cada criança, em seu percurso particular com os instrumentos de pesquisa, manifestou suas representações no que diz respeito à articulação entre afeto e aprendizagem. As análises individuais oportunizaram que o trabalho com os desenhos fosse melhor explorado.

Percebe-se que as variadas formas de análise realizadas contribuem, entretanto, para a discussão geral dos resultados, pois cada qual permite a visualização dos resultados a partir de uma perspectiva diferente. Espera-se que, por meio delas, as manifestações das crianças referentes à relação afetiva com suas professoras e suas implicações para a aprendizagem possam ser, ao menos em parte, compreendidas.

1. ANÁLISE FREQUENCIAL POR CATEGORIAS

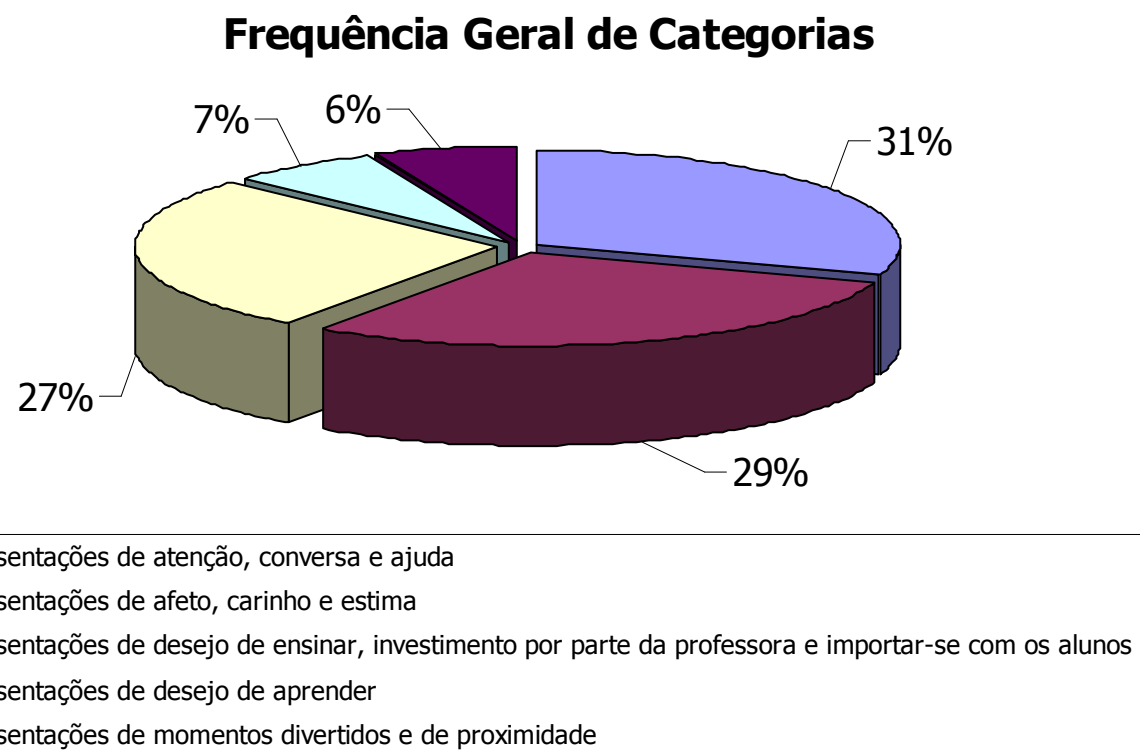


Gráfico 01 – Frequência geral de categorias

Como se pode observar, o diagrama acima apresentado busca representar a freqüência com que as respostas ou falas dos participantes, classificadas de acordo com as categorias mencionadas, apareceram no decorrer do estudo, considerando-se, em um primeiro momento, os três instrumentos utilizados.

É importante destacar que há ciência de que a amostra de participantes deste trabalho, o qual possui um caráter predominantemente qualitativo, é uma amostra pequena para que seja analisada através de referências quantitativas. Optou-se por fazê-lo, ainda assim, por se considerar sua potencial utilidade em fornecer uma visualização global da freqüência com que determinados tipos de representações apareceram no percurso da coleta de dados. Julga-se necessária, portanto, uma leitura relativizada dos resultados, já que se trata de um grupo de apenas doze crianças.

Deve-se esclarecer, ainda, que a base para o cálculo da porcentagem, que representa cada categoria em relação ao todo, foi o total de *falas* obtidas (e não a quantidade de participantes da pesquisa), tendo sido cada fator citado considerado uma fala.

Verifica-se que, de uma forma geral, isto é, consideradas todas as manifestações das crianças a partir dos três instrumentos, obteve-se com mais freqüência as categorias cujas representações são de “atenção, conversa e ajuda” (31%). Seguem-se a elas as representações de “afeto, carinho e estima” (29%) e as representações de “desejo de ensinar; investimento por parte da professora; importar-se com os alunos” (27%), com diferenças mínimas entre esses três grupos de respostas/falas. Com menor freqüência apareceram as categorias das representações do “desejo de aprender” (7%) e dos “momentos divertidos e de proximidade” (6%).

Um fato que pode ajudar a explicar a menor freqüência das duas últimas categorias mencionadas é que cada uma delas teve origem em apenas um dos instrumentos aplicados, enquanto as demais agrupam respostas oriundas dos três diferentes momentos de contato com as crianças.

Esta diferença entre a frequência das categorias de acordo com os diversos instrumentos de coleta de dados pode ser melhor visualizada no segundo diagrama, apresentado na seqüência:

Frequência de Categorias por Instrumentos

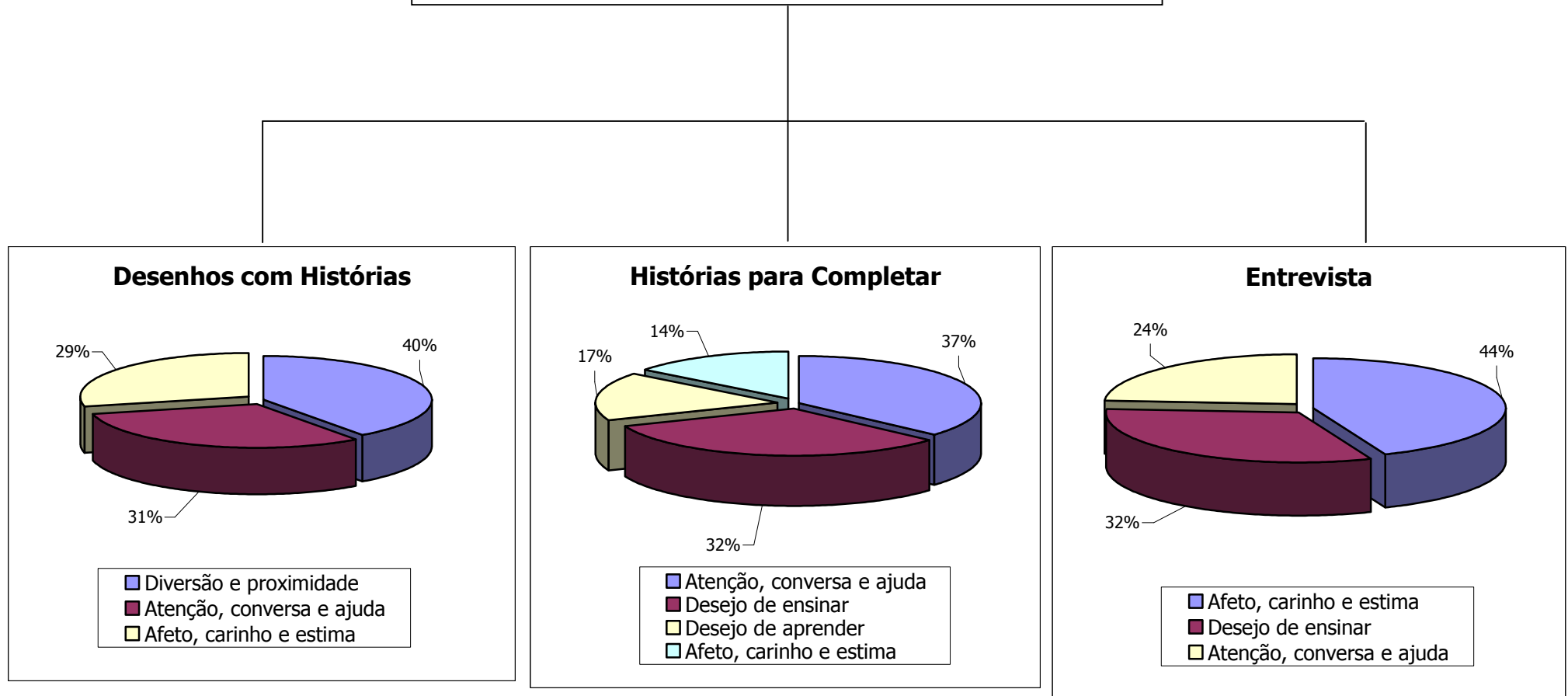


Gráfico 02 - Frequência de categorias por instrumentos

Quanto à frequência das categorias por instrumento, observou-se que apenas a partir do instrumento *Desenhos com histórias* as crianças trouxeram representações de momentos divertidos e de proximidade com sua professora, os quais foram mencionados de maneira bastante significativa (40%). Uma interpretação possível para tal fato é a de que principalmente a insígnia: “desenhe você e sua professora em um momento que considera importante”, dada às crianças, propiciou liberdade para que demonstrassem como consideraram importantes os momentos em que podem estar com a professora em atividades não sistemáticas, ou que saem da rotina, como brincadeiras, jogos, passeios, etc.

As outras duas categorias obtidas a partir dos desenhos com histórias foram as representações de atenção, conversa e ajuda (31%) e as representações de afeto, carinho e estima (29%).

O instrumento *Histórias para completar* foi o que originou o maior número de categorias. Foi também o único instrumento que favoreceu o aparecimento de falas que remetesse à categoria referente ao desejo de aprender. As categorias observadas a partir deste instrumento foram: representações de atenção, conversa e ajuda (37%); representações do desejo de ensinar, investimento por parte da professora e indicações de que ela se importa com os alunos (32%); representações do desejo de aprender (17%) e representações de afeto, carinho e estima (14%).

Já as categorias que surgiram das respostas que compuseram a entrevista foram: representações de afeto, carinho e estima (44%); representações do desejo de ensinar, investimento por parte da professora e importar-se com os alunos (32%) e representações de atenção, conversa e ajuda (24%).

Pode-se pensar que cada instrumento favoreceu de forma diferenciada o discurso das crianças, sendo possível que as mesmas representassem de várias maneiras a relação afetiva com suas professoras, bem como algumas possíveis repercussões sobre o desejo de aprender.

2. ANÁLISE QUALITATIVA DAS CATEGORIAS

A seguir pretende-se descrever a maneira como as categorias foram compostas, isto é, o tipo de conteúdo emergente em cada uma delas, exemplificado por trechos de falas dos participantes que representam, de forma significativa, tais conteúdos.

1ª. Categoria: Representações de atenção, conversa e ajuda.

As representações de atenção, conversa e ajuda na relação com a professora foram muito significativas e podem ser identificadas em todo o percurso da coleta de dados e a partir de todos os instrumentos, conforme se pode observar nas falas das crianças.

Quando solicitados a desenhar sua sala de aula, intitular seu desenho e a contar uma história, tomando como referência o que foi desenhado, apareceram falas que podem ser tomadas como representações de atenção, conversa e ajuda por parte da professora para com os alunos, como exemplificam os extratos de protocolo a seguir:

Fernando - "... aí os alunos começaram a fazer bagunça, a professora conversou com eles".

Fernando - "A professora estava ajudando a gente na informática, pois tinha coisas que nós não entendíamos".

Gustavo - "Tirei F horrível, mostrei o boletim para meu pai que ficou uma fera, ele é bravo quando erro nas lições, a professora deu outra prova, outra folha, ela tinha esperança que eu acertasse. Tirei um B, mostrei para o pai, não ficou bravo e disse: - Tá bom".

Naira - "Depois que a gente terminou, a professora fez, para gente, jogo da memória, brincamos, conversamos bastante, foi legal".

Nos desenhos com histórias, em que se solicitou que desenhassem a si próprios e suas professoras em um momento que consideraram importante, ficam ainda mais evidentes tais representações, como por exemplo:

Juliano - “A professora estava escrevendo e eu copiando a matéria nova, ela me pôs perto dela”.

Naira - “A gente estava entrando na escola, estamos conversando sobre eu ter passado de ano, ela também está feliz”.

Fernando - “A professora me ajudando numa coisa que eu não entendi”.

Viviane - “Minha professora estava conversando comigo sobre minhas brigas com todo mundo, eles me atentam, para eu parar de fazer isso”.

Lucas - “A professora ajuda quando a gente tem dificuldade”.

Lucas - “Ela gosta de ajudar, ela é legal, bacana, tem dia que ela não passa tanta lição e conversa mais com a gente”.

Lucas - “Eu desenhei a professora explicando no quadro porque ela é muito legal e ela ajuda os alunos quando tem dificuldade nas contas no quadro”.

No que se refere às histórias para completar, foi proposto que, na primeira história, os alunos completassem a seguinte frase: “De vez em quando o menino pensava nas coisas da escola e na professora, ele pensava...” Nessa oportunidade, uma das crianças completou da seguinte maneira:

Thaís - “Ele pensava em estudar e ajudar sempre a professora”.

Nesse caso, embora não esteja explícito o sentido deste “ajudar sempre a professora”, temos uma reincidência do significante “ajudar” incluído no que pode caracterizar as relações entre alunos e professores.

No segundo início de história, em que a “professora estava feliz” e a criança deveria completar com a idéia de porque ela estaria feliz, também apareceu a concepção de que a professora é alguém que fica feliz em ajudar:

Lucas - “... estava feliz porque ajudou seu aluno mais querido”.

Thaís - “Ajudou algumas pessoas sem condições e daí ela ficou feliz com isso”.

Em outra história apresentada, foi sugerido que “um menino chegou na escola chateado”. As crianças deveriam completar a história dizendo porque ele estaria chateado e, ainda, o que a professora fez diante disso. Nesse momento, surgiram falas que demonstram que, para essas crianças, a relação entre a professora e seus alunos comporta o “agradar”, o “conversar”, o “ajudar” e o “aconselhar”; atitudes, essas, que podem ser consideradas de ordem afetiva, para além da função de transmitir, ensinar um conteúdo.

Viviane - “A professora agradeceu ele e perguntou o que ele tinha”.

Viviane - “A professora conversou com os pais dele”.

Marina - “Ajudou conversando, convencendo a prestar atenção para não se prejudicar”.

Lucas - “Ela o aconselhou e ele ficou feliz”.

Estimulados pelo mesmo início de história, outros participantes disseram frases que também revelam a suposição de um interesse e envolvimento por parte da professora para além do ambiente escolar, uma consideração às questões pessoais e familiares dos alunos:

Juliano - “A mãe dele está doente, diante disso a professora o deixou ir para casa cuidar da mãe dele, porque ela percebeu sua tristeza”.

Naira - “O menino estava muito chateado porque o tio dele é drogado e rouba todo mundo. A professora do menino o levou num canto e perguntou o que tinha acontecido, ele respondeu e a professora o consolou”.

Hélio - “Ele estava chateado porque a mãe dele não tinha conseguido copiar um DVD de videogame e a professora perguntou o que tinha acontecido”.

Marina - “Por ter uma relação ruim com a mãe dele. Ajudou ele conversando, vendo o que está acontecendo”.

Vanessa - “Ele estava chateado porque sua mãe brigou com ele por não ter feito a lição de casa. A professora, para ele não ficar daquele jeito, perguntou e ele disse que sua mãe tinha brigado com ele porque ele não tinha feito a lição, e ela deixou ele fazer a lição na escola”.

Lucas - “Porque os pais brigaram com ele. Ela aconselhou”.

Novamente, as seguintes falas representam uma professora que “ajuda”, “brinca”, “conversa” e “acalma” quando seu aluno está chateado:

Thaís - “Ele estava chateado porque o amigo não quer mais brincar com ele, a professora ajudou-o brincando com ele”.

Fernando - “Seu melhor amigo tinha saído da escola, diante disso a professora conversou com ele e fez com que ele se acalmasse”.

Para algumas crianças houve, em suas representações, uma relação entre “atenção” e aprendizagem. Isso pôde ser constatado quando estas se referiram, por exemplo, ao “que fazia com que o menino aprendesse bem as coisas”:

Marina - “A professora explicava; atenção da professora com os alunos”.

Thaís - “Os pais davam atenção para ele e sempre que podiam o levavam em lugares diferentes para ele aprender”.

Viviane - “Ele prestava mais atenção na professora e daí aprendia”.

Ao mesmo tempo, uma das crianças supôs que “o menino que não aprendia bem as coisas” tinha uma professora *que “aconselhava seus alunos bons e os ruins não”*, por isso este não aprendia. Pode-se perceber que, nestas representações, a “atenção” e o “conselho” da professora são fatores que determinam a aprendizagem.

Já para outra criança a atitude da professora diante do menino que não aprendia bem as coisas era a de “ajudar”, “conversar”, “convencê-lo”, para que ele prestasse atenção e não se prejudicasse:

Marina - “Ele não queria nada, só bagunça, festa, a professora o ajudou conversando, convencendo-o a prestar atenção para não se prejudicar”.

Segundo o discurso de outro participante, a professora tem o importante papel de “falar” com o pai para que este levasse o menino a uma psicóloga para “ver o que estava acontecendo”. A professora parece, nesse caso, ter um olhar diferente sobre essa criança, que permitiu perceber algo que os pais não “sabiam”.

Gustavo - “Falou com o pai para ele levar numa psicóloga, ver o que estava acontecendo, ele era hiperativo como eu e o pai e a mãe dele não sabiam”.

A maioria das intervenções, por parte da professora, supostas pelas crianças no caso do menino que “não aprendia bem as coisas” inclui uma maior atenção. Tal dado reforça a interpretação de que para as crianças a atenção da

professora e dos pais é considerada um fator de grande relevância na aprendizagem:

Fernando - “Deu um horário especial para ele estudar, só ele e a professora”.

Vanessa - “Todos os dias depois que acabava a aula, a professora ficava com ele meia hora estudando”.

Lucas - “Não prestava atenção, ficava bagunçando, ela o aconselhou e fez um trato com ele para ele fazer a lição”.

Thaís - “Ela ensinou ele e deu atenção para ele por isso ele aprendeu”.

Daniel - “Ensinou, deu mais atenção para ele, corrigência”.

Hélio - “A professora deu um pouco mais atenção para ele nas tarefas”.

Gustavo - “Deixou o menino triste na recuperação, mas era para ele finalmente aprender”.

Juliano - “Porque os pais não ensinavam, ajudou ele em todas as lições, deu uma atenção especial para ele”.

Juliano - “A professora e os pais ajudam, ensinam, dão carinho e educação”.

Já nas entrevistas, é interessante observar que, quando questionadas sobre qual é o trabalho do professor, as crianças relacionam a “atenção”, o “ajudar” e o “conversar” à idéia que fazem sobre ele:

Lucas - “É um trabalho muito bacana, ajudar os alunos”.

Juliano - “Ajudar as crianças, passar lição ensinando, explica e conversa”.

Naira - “É um trabalho muito importante porque ensina para as crianças tudo que devem aprender. Eles ensinam, brigam e acompanham”.

Estas categorias estão presentes também nas respostas das crianças à questão de como são seus professores, como se pode constatar nas falas a seguir:

Gustavo - “Eles sabem explicar, conversam ao invés de brigar quando estamos fazendo coisa errada”.

Thaís - “Os meus professores são legais porque eles dão atenção para nós igual nossos pais”.

Naira - “Eles são legais, o professor A. é bonzinho. Eles nos tratam com carinho, amor e atenção”.

Marina - “Meus professores sempre foram bons, principalmente essa, ela foi a melhor, me ajudou bastante, eu estava na pior, era ruim em tudo, ela me ajudou, incentivou com afeto”.

Esta criança representa assim seus professores:

Hélio – “São boas pessoas e trabalhadores”.

As falas referentes ao gostar da professora e o que as crianças acreditam que as faz gostar dela, bem como a percepção sobre a professora gostar delas ou de seus colegas, trazem a ação de “ajudar” como essencial em suas representações:

Marina - “É uma pessoa muito boa, dá para ver porque ela ajuda; a professora ruim não faz nada disso, nem chega perto”.

Marina - “Porque ela ajuda, faz tudo de bom, se esforça pela gente”.

Gustavo - “Quando alguma coisa acontece ela vai ajudar, se importa com a gente, não deixa a gente fazer besteira”.

Daniel - “Ela dá mais atenção para a gente, conversa com cada um”.

Percepções que incluem “atenção, conversa e ajuda” novamente foram relacionadas à aprendizagem nas respostas dadas por todas as crianças, quando indagadas acerca de “Que coisas a professora faz que te ajudam a aprender?”:

Daniel - “Conversa, demonstra que gosta”.

Helena - “Ela explica coisa por coisa, ela conversa”.

Juliano - “Lições, explicando, me põe sentado perto dela, treina leitura”.

Naira - “O jeito que ela ensina, ela faz toda explicação no quadro, é muito atenta”.

Thaís - “Me ajuda quando eu tenho alguma dúvida”.

Gustavo - “Ela me ajudou, conversou com meus pais, dava dicas para acertar a lição”.

Fernando - “Explica o que a gente não entende, problema de leitura ela faz a gente ler, ela tem paciência”.

Marina - “Atenção, incentiva”.

Hélio - “Carinho. Passar lição, tarefa; quando tem dúvida pede para a gente falar”.

Lucas - “Eles ajudam quando temos dificuldade, se preocupam, fazem a gente feliz”.

Thaís - “Sim porque eles dão muita atenção para mim e quando estou com dúvida eles me ajudam”.

Posto que a construção de representações sobre a relação com a professora envolvendo *atenção, conversa e ajuda* foram predominantemente significativas e apareceram oriundas dos três instrumentos da pesquisa, conclui-se que, para a maioria das crianças entrevistadas, os fatores afetivos que compõem a representação do papel do professor parecem ser importantes.

2ª. Categoria: Representações de afeto, carinho e estima.

A partir do instrumento *Desenhos com histórias*, as crianças representaram, entre outras coisas, “afeto”, “carinho” e “estima” na sua relação com as professoras. Um exemplo foi o desenho de uma criança em que a professora vestia uma blusa com um coração estampado. Seguem outros exemplos em que as crianças mencionaram “abraços” entre elas e a professora:

Viviane - “Um abraço, era Páscoa”.

Daniel - “Eu e a professora nos cumprimentando estamos sorrindo e dando um abraço”.

Daniel - “Sorrindo, abraço. Não foi assim com as outras professoras, ela gosta de mim”.

As crianças demonstraram, também, considerarem importante a presença da professora, sua proximidade física, conforme os extratos que se seguem:

Daniel - “Gostei de encontrar [a professora]”.

Thaís - “Esse momento é importante porque eu estou ao lado da minha professora e também porque eu gosto muito dela”.

Fernando - “Eu gosto quando a professora vai junto”.

Vanessa - “Esse momento é importante para mim porque a escola é o lugar que eu vejo a professora N.”

Outras representações de afeto, que incluem não somente os sentimentos agradáveis, foram o “estar brabo” e a professora também “estar braba”; ao mesmo tempo, não exclui a idéia de que a professora, conforme sua percepção, o trata bem e gosta dele. Vejamos como esses elementos apareceram na história relatada por esse aluno:

Gustavo - “Eu fui para diretoria e estou brabo, ela ficou braba porque eu aprontei. Ela só é braba quando eu apronto grave”.

Gustavo - “Elogia, fala que eu tenho capacidade e sou muito inteligente. Me trata bem. A professora gosta de mim, não gosta que eu apronto”.

A representação afetiva “saudades” foi freqüente nas histórias para completar. Sobre isso se pode inferir, baseando-se no aspecto geral das observações e escuta, que, em parte, tal fato pode dever-se ao momento que esses alunos e suas professoras estavam vivenciando, em que o fim do ano letivo escolar se aproximava. Foram comuns discursos que remetem a uma separação, já que os alunos necessariamente mudarão de escola para ingressarem na quinta série do Ensino Fundamental. Quanto a esse aspecto, foram selecionadas as seguintes falas:

Vanessa - “Ela sentia saudades dos alunos e pensava que eles também estavam com saudades dela”.

Viviane - “Saudades, esse período nessa escola acabou. Eu vou visitá-la”.

Viviane - “A professora sentia saudades dos alunos”.

Daniel - “Pensava na professora, em vê-la de novo, saudades, eu vou para o Dona Branca (colégio estadual localizado na mesma região), tenho vontade de visitar a professora”.

Daniel - “Durante as férias pensava nos seus alunos e sentia muita falta deles, ela fala muito dos alunos, do passado dela”.

Daniel - “Ficou chateado porque ficou sem ver a professora”.

Helena - “Estava com saudades da professora”.

Helena – “Saudades dos alunos”.

Juliano - “Sentia saudades e ficava triste”.

Fernando - “Sentia saudades dos alunos porque eles eram legais, carinhosos com ela”.

Lucas - “Sentia saudades de todos os seus alunos”.

Thaís - “Saudades dos alunos e de ensinar outras pessoas”.

Encontrou-se, ainda, outras representações de afetividade, por exemplo, quando uma criança supôs que a professora, durante as férias, pensava em seus alunos. Considerou-se um conteúdo afetivo nessa fala, porque se interpretou que a idéia representada remete a uma suposição de desejo da professora de que seus alunos tivessem tais qualidades. Qualidades estas que não se restringem ao seu desempenho de aprendizagem ou a suas qualidades cognitivas:

Mariana - “A professora pensava nos alunos porque eles eram bons, educados e gentis”.

É importante esclarecer que a inserção de questões com o significante “gostar”, e sua variante “não gostar”, nas entrevistas, ocorreu por se considerar o termo como uma forma de representar prazer ou desprazer, conforto ou desconforto, em uma linguagem própria à idade das crianças escolhidas como sujeitos da pesquisa. E quando houve a tentativa de se deixar mais em aberto o sentido da questão, perguntando às crianças o que sentiam pela professora, ou o que supunham que a professora sentia, houve muita dificuldade nas respostas, o que fez com que se mantivesse a opção de usar o termo “gostar” e na conversa, tentar ampliar seu sentido.

As considerações afetivas que surgiram a partir de então (“carinhosa”, “brinca”, “é legal”, “é mais ou menos brava”, “muito braba”, “conversa como se fosse aluno”, “ri”, “respeita”, “seu jeito”) estão claramente enlaçadas com as de cunho cognitivo (“as coisas que ela passa”, “ensina as coisas”). A frase dita por uma menina “ela me faz ser estudiosa” representou um efeito de tal enlace afetivo-cognitivo na relação pedagógica que não se pode supor que tais instâncias sejam representadas, pelas crianças, como independentes. Seguem os comentários dos participantes em resposta à pergunta sobre se elas “gostam da sua professora, se gostam, por que e o que faz com que gostem”:

Fernando - “Por ela ser legal com os alunos e ela ser mais ou menos brava”.

Gustavo - “Sim, porque ela sabe explicar, a professora do ano passado não sabia explicar e só gritava”.

Vanessa - “Sim, porque ela é carinhosa, brinca com seus alunos”.

Lucas - “Sim, eu gosto da professora porque ela é legal”.

Thaís - “Eu gosto porque ela me faz ser estudiosa”.

Hélio - “Sim gosto, ela é muito braba, mas conversa como se fosse aluno. A outra professora nunca vi dando risada, só cara feia”.

Viviane - “Eu gosto da minha professora, ela me respeita”.

Helena - “Ela é legal, as coisas que ela passa, o jeito dela e ela ensina as coisas”.

Naira - “Sim, porque ela me ensina as coisas”.

Surgiu ainda uma grande variedade de representações a partir da questão da entrevista sobre “o que o professor faz que elas não gostam”. A maioria das crianças pôde dizer algo que as desagradava na sua relação com a professora. Isso mostrou parcialmente as ambivalências, próprias da transferência e de todas as relações entre os seres humanos.

Esta questão, portanto, colaborou com a intenção deste estudo, que é a de levantar as representações que as crianças produzem sobre sua relação afetiva com suas professoras, porque evidenciou vários tipos de afetos, conforme demonstrado a seguir:

Fernando - “Nada, gosto de tudo”.

Marina - “Ela está certa, grita... incomoda”.

Naira - “Às vezes quando ela erra feio; alguém não faz lição, é chata; mas eu gosto dela”.

Gustavo - “As meninas são santinhas, nós que somos maus, bagunceiros”.

Vanessa - “Nada”.

Lucas - “Quando ela me bate”.

Thaís - “Quando ela passa muita lição”.

Hélio - “Quando faz coisa errada, não deixa a pessoa falar”.

Viviane - “Ela briga comigo, mas eu preciso”.

Daniel - “Às vezes fico brabo quando ela briga”.

Helena - “Quando ela passa português, porque eu não gosto”

Juliano - “Lição de português, bilhete para casa, porque a mãe põe de castigo”.

A maior parte das crianças acredita que os professores gostam de seus alunos; mas, também, algumas delas consideram que somente alguns professores gostam:

Thaís - “Acho que os professores gostam de criança, a maioria”.

Marina – “Sim. Nem todos”.

Hélio – “Os professores gostam dos alunos, mas também depende do professor”.

Daniel – “Nem sempre o professor gosta de criança, minha professora gosta de todos, mesmo os que ela briga mais”.

É importante considerar a posição de Kupfer (2007) ao dizer que a escola não é somente um lugar para aprender conteúdos, mas, para além disso, há na escola uma subjetivação da criança através dos discursos que veiculam o oferecimento de lugares sociais e das leis que regem as relações humanas. Há, portanto, uma elaboração singular da criança que, segundo a teoria lacaniana, pode ser entendida como seu *saber textual* e está atrelado ao inconsciente estruturado como uma linguagem. Nas falas seguintes, parece ter sido possível a essas crianças nomearem algo das relações humanas através de palavras como “alegria”, “brincadeira” e “agrado”, as quais remetem à categoria de representações de “afeto”, “carinho” e “estima”.

Vanessa – “Todo professor gosta de seu aluno; eu percebo isso porque minha professora é legal e muito alegre”.

Juliano - “Acho que gostam. Faz brincadeira, festinha, não briga, não manda bilhete”.

Fernando – “São legais porque dão matérias legais e fazem coisas para alegrar a gente”.

Lucas – “Sim, gostam. Porque ela brinca com nós, se preocupa quando um está doente, pergunta se alguém mora perto”.

Lucas – “Ela explica bem e quando vai explicar ela brinca”.

Naira – “Ela faz coisas legais, fez jogo da memória, faz bastante coisa para agradar a gente”.

Interessantemente, o “brigar” também apareceu relacionado como uma demonstração afetiva de estima, como nos exemplos abaixo:

Hélio - “Os professores gostam dos alunos, mas também depende da professora. Ela gosta, briga bastante, a quinta série é mais exigente e ela quer o melhor”.

Daniel – “Nem sempre o professor gosta de criança, minha professora gosta de todos, mesmo os que ela briga mais”.

Gustavo – “Sei que ela gosta pelo jeito que ela trata a gente, é boazinha, só quando a gente apronta muito, é que ela briga”.

Viviane – “Eu gosto da minha professora, ela me respeita, ela briga comigo, mas eu preciso”.

Viviane - “Ela demonstra que gosta de mim brigando, porque eu preciso para fazer a lição”.

O “elogiar” e o “tratar bem”, vindos da professora, também apareceram como representações afetivas importantes nas falas de algumas crianças:

Helena – “Sim, eu percebo porque quando tiramos uma boa nota, ela nos elogia”.

Gustavo - “Em geral ela elogia, fala que sou muito inteligente. Ela me trata bem”.

Naira – “Eles são legais, o professor A. é bonzinho. Eles nos tratam com carinho, amor e atenção”.

A “conversa”, o “carinho”, a “calma”, o sentimento de “saúde” e o “preocupar-se” são tomados pelas crianças como formas de demonstrações afetivas, em que se supõe estima da professora por seus alunos, conforme as seguintes frases:

Daniel - “Conversa, demonstra que gosta”.

Helena – “O jeito dela de falar, ela fala que gosta e é carinhosa”.

Thaís - “Saudades, ela gosta da gente, tem calma”.

Thaís - “Dá para ver que ela gosta da gente, quando alguém se machuca, ela fica bem preocupada”.

Em alguns depoimentos encontramos uma explícita relação entre as representações afetivas do professor com a aprendizagem dos alunos:

Hélio – “Sim adoram, mas alguns. Eles querem que você aprenda”.

Viviane – “A professora gosta dos alunos porque eles fazem as lições”.

Juliano - “Demonstra que gosta quando me põe sentado perto dela, treina leitura”.

Daniel – “Se ele [o professor] não gosta do aluno, não ensina direito; se gosta, o aluno aprende por causa do afeto”.

Com a proposta de investigar o afeto em relação aos conteúdos aprendidos, levantou-se (a partir das questões: “Do que a professora ensina, o que você mais gosta? Por quê?” “E do que você menos gosta? Por quê?”) articulações entre o desempenho, eventuais dificuldades e o gostar (ou não gostar) do conteúdo:

Gustavo - “Gosto de ciências e português, porque eu tirei A nas duas”.

Gustavo - “Não gosto de matemática, fração, dividir com cinco números é muito difícil”.

Gustavo - “Tem umas contas que eu ainda sou ruim”.

Juliano - “Lição de matemática, continha é mais fácil e mais legal também”.

Marina - “Gosto de matemática porque é mais fácil, mais divertido”.

Marina - “Não gosto de escrever porque eu troco o t pelo p”.

Helena - “De português porque é muito complicado”.

Naira - “Matemática, coisas muito difíceis”.

Hélio - “Matemática é complicado, divisão é muito cansativo”.

Outras respostas não deixam tão claro o porquê do gostar ou não da matéria:

Vanessa - “De tudo, mas o que eu mais gosto é de matemática”.

Thaís - “Ela me ensina de tudo, eu gosto mais de português; ela me ensina certo as coisas”.

Fernando - “Contas, porque sempre gostei de matemática”.

Fernando - “Português, não sei”.

Helena - “Ela me ensina matemática. É uma que eu gosto”.

Daniel - “Matemática, bastante contas”.

Uma das crianças relatou quais disciplinas a sua professora ensina, sem deixar claro se há alguma preferência por alguma delas:

Viviane - “Ela ensina matemática, ciências, geografia e história”.

Já para essas outras quatro crianças, é possível nomear seus interesses:

Naira - "História, acho interessante".

Lucas - "Gosto de história desde a primeira série, se eu conseguir, quando crescer vou ser historiador".

Hélio - "Gosto mesmo de ciências, astronomia".

Daniel - "Só não gosto de português, é chato".

Thaís - "Gosto menos de matemática, porque é chato".

Esta segunda categoria, composta por representações de afeto, carinho e estima, também apareceu, como no caso da primeira, a partir dos três instrumentos utilizados na pesquisa. Pôde-se verificar que a maior parte das falas evidenciam um reconhecimento, por parte das crianças, sobre a importância de tais elementos afetivos nas relações com suas professoras, os quais se articulam, também, aos seus processos de aprendizagem.

3ª. Categoria: Representações de momentos divertidos e de proximidade.

Tendo o instrumento *Desenho com histórias* como estímulo, as crianças trouxeram em suas representações, de uma forma visivelmente predominante, vários momentos de convivência próxima com a professora em situações descontraídas, isto é, atividades divertidas e passeios. Demonstraram que momentos assim são muito valorizados por elas. Foi freqüente que elegessem tais momentos para desenhar e descrever, em suas histórias, concedendo-lhes um lugar de importância na relação professor-aluno:

Viviane - "Estamos brincando de jogo da memória e depois brincamos de verdade ou desafio. Desenhamos no quadro".

Vanessa - "Gosto de ir no quadro".

Helena - “Eu e a professora fizemos uma torta e estava muito sol. Fomos num lugar que tinha mais sombra e lá fizemos o dia da torta, que foi bem divertido, depois eu e a professora comemos a torta, estava muito boa”.

Naira - “Tabuadas, depois que a gente terminou, a professora fez para gente o jogo da memória, brincamos e conversamos bastante, foi legal”.

Naira - “No Museu Paranaense, a gente foi com a professora, a gente aprendeu bastante coisa”.

Daniel - “Num parque passeando por acaso, gostei de encontrar [a professora], eu que vi e fui dar oi, ela ficou surpresa, estava só nós dois”.

Hélio - “A professora ficou emocionada e nós felizes porque deu tudo certo no final e ela gostou” (festa surpresa de aniversário para a professora).

Hélio - “Bate-bate, batendo na minha cabeça brincando e eu estou chorando de rir”.

Marina - “O dia das tortas ao ar livre”.

Marina - “Bolo do amor. O bolo do amor caiu na cara da gente, minha e da professora”.

Vanessa - “Passeio Terra Viva, na piscina e a professora estava observando e cuidando da gente”.

Esta categoria de representações apareceu somente a partir deste instrumento, provavelmente porque os desenhos com histórias parecem ter dado maior liberdade, criatividade e espontaneidade às crianças. Já os demais instrumentos, as histórias para completar (em que as crianças já tinham um início de história pronto) e as entrevistas (em que elas respondiam a perguntas, portanto, tinham seu olhar mais dirigido a um alvo pré-determinado), não foram espaços tão propícios a tais associações que remetem a momentos escolares de maior liberdade e, não por acaso, de grandes oportunidades de trocas afetivas.

4^a. Categoria: Representações do desejo de aprender.

Por outro lado, foi no instrumento *Histórias para completar* que as crianças evidenciaram representações de sua relação com a escola associadas ao “estudar” e, implicitamente, ao desejo de aprender. Quando sugerido que “de vez em quando o menino pensava nas coisas da escola e na professora”, parte de suas falas trouxeram esse tipo de referência:

Lucas - “Ele gostava de estudar e a aula era legal”.

Hélio - “Ele pensava sobre as tarefas que ele aprendia muito”.

Nesse grupo de respostas houve representações do investimento de desejo que a criança precisa fazer para aprender como “pensar em como melhorar”, “prestar atenção”, “responsabilidade”, “estudar” e “fazer as lições”, mostrando que elas possuem noção de sua implicação pessoal, do engajamento que sustenta o esforço cognitivo, o que remete à relação dos aspectos afetivos com os processos de aprendizagem. Seguem alguns exemplos:

Gustavo - “Pensava em como ele poderia fazer para melhorar na aula”.

Viviane: - “Ele pensava nos alunos, professores, nas lições dele, na educação e responsabilidade”.

Fernando - “Prestou atenção nas coisas que a professora falava”.

Vanessa - “Ele estudava muito quando chegava da escola”.

Daniel - “Estudava, fazia as lições”.

Já a frase seguinte parece representar que a falta de investimento do colega pode ser um fator de interferência na própria aprendizagem:

Naira - "O menino não aprendia bem porque o amigo dele não prestava atenção".

É de se destacar, também, que uma criança tenha relacionado o "aprender" com o "ensinar", pois supõe que o "menino que aprendia bem as coisas", porque estudava bastante, tornava-se capaz de ensinar o que havia aprendido:

Helena - "Estudava bastante e ensinava para as pessoas o que ele tinha aprendido".

Ao lado da representação de que a escola é um lugar para "estudar", que necessita de investimento, tanto em nível cognitivo como afetivo, apareceu também a escola como um espaço de relacionamento e brincadeira, o que mostra que as crianças possuem uma idéia ampla de "aprender":

Naira - "Ele pensava em jogar bola, brincar com os amigos e quando ele pensava na escola, ele lembrava dos probleminhas de matemática e de português. E ele pensava na escola porque ele gostava muito de estudar".

Lucas - "Ele pensava em estudar e passar de ano, brincar e jogar futebol".

Fernando - "Pensava que a escola era um lugar divertido porque lá ele aprendia coisas e também lá ele tinha seus amigos".

Hélio - "Ele aprendia porque cada vez que aprendia alguma coisa, jogava bola".

No mesmo sentido, no qual se reconheceu que estudar é importante, as representações evidenciaram que "brincar" também é. Um exemplo disso apareceu na fala seguinte:

Vanessa - "O menino pensava na escola porque gostava de estudar. Mas também quando não pensava era porque queria ficar em casa brincando".

Observou-se que na presente categoria o desejo de aprender apareceu representado nas falas das crianças, principalmente, por falas relacionadas ao “gostar de estudar”, “estudar bastante”, “aprender e ensinar” etc., como também que a aprendizagem foi frequentemente associada a fatores relacionais.

5ª. Categoria: Representações do desejo de ensinar; investimento por parte da professora; indicações de que ela se importa com os alunos.

A idéia sobre o que deixaria a professora feliz e o que ela poderia desejar, explorada nas histórias para completar, foi frequentemente associada à produção dos seus alunos. Notou-se que uma das principais representações de produção é a tarefa ou as lições, como atestam os seguintes extratos de protocolo:

Daniel - “A professora desejava que todos os alunos fossem bons, o que mais queria do seu aluno era que ele fosse muito esperto e que fizesse a lição”.

Daniel - “A professora estava feliz porque todo mundo da sala conseguiu fazer toda a lição”.

Juliano - “A professora estava feliz porque ninguém fez bagunça na sala, todos copiaram a lição, fizeram a lição de casa”.

Vanessa - “Ela estava feliz porque todos os alunos tinham feito lição de casa”.

Vanessa - “Ela tinha o desejo de que todos os dias, todos da sala fizessem a lição de casa”.

Outras falas destacam ainda o desempenho dos alunos como felicidade e desejo da professora:

Helena - “Estava feliz porque todos os alunos tiraram nota boa e a professora foi muito elogiada pelas outras pessoas”.

Fernando - “Estava feliz porque seus alunos tiraram notas boas o ano inteiro”.

Gustavo - “Feliz porque o menino tirou um A”.

Hélio - “Feliz porque todo mundo tinha tirado nota muito alta”.

Marina - “Feliz porque seus alunos iam bem”.

Marina - “Desejava que seus alunos passassem de ano e continuassem sendo bons”.

Naira - “A professora desejava que todos os alunos dela se saíssem bem”.

Gustavo - Desejava “que o aluno melhorasse”.

Lucas - “O que ela mais queria, era que os alunos prestassem atenção e que todos fossem bons”.

Interessante que em nenhum momento no início da história para completar se sugeriu que “o menino que não aprendia bem as coisas” era triste. Nesta fala, porém, a criança o qualifica como triste, supondo uma intervenção da professora para que ele “finalmente aprendesse”:

Gustavo – “Deixou o menino triste na recuperação para ele finalmente aprender”.

As representações seguintes evidenciam a suposição de que a professora investe seu desejo de ensinar e investe nos seus alunos, preocupando-se, inclusive, com o futuro deles. Esta posição pode ser interpretada como afetiva, já que está para além de que seu aluno atinja objetivos pedagógicos imediatos, mostrando um desejo investido na sua inserção como sujeito, com referência simbólica na cultura e no contexto social, de maneira a poder posicionar-se e exercer sua condição desejante.

Esta idéia ampliada de educação é sustentada por alguns psicanalistas como Lajonquière (1999), para quem educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem a conquista de um lugar na história, de forma que a criança possa se lançar às empresas do desejo. Cordié (2005), por sua vez, considera que educar é querer fazer da criança um ser humano, um ser livre, responsável, civilizado; é dar-lhe a possibilidade de multiplicar as experiências, ter acesso aos saberes, enfim, de aprender o que é a vida. E, também, Dolto (2008) que resume: educar é contribuir para que a criança encontre alegria em viver e possa fazer escolhas.

Thaís - “Desejava que todos aprendessem, tivessem atenção dos pais e fossem felizes”.

Juliano - “A professora desejava que eles aprendessem, que eles trabalhassem, fizessem faculdade e se formassem para ela ter orgulho”.

Fernando - “Ela tinha um desejo de que seus alunos aprendessem, que eles tivessem um futuro bom, para não passar necessidade”.

Helena - “Ela desejava bons alunos, educação era o que ela mais queria dos seus alunos”.

Percebe-se que as suposições sobre o que seria o desejo da professora foram muito ricas em representações. Uma criança, por exemplo, se referiu ao desejo da professora de forma bastante interessante, pois supôs que a professora desejaria, além do bom comportamento dos alunos, que a escola e até suas colegas melhorassem, e ainda, que seus alunos tivessem boas companhias. Este é um dos exemplos que traduz a idéia de que a professora se importa com a escola e com o seu aluno, inclusive com seus aspectos emocionais e sua vida fora da escola. Nesse sentido, as demais falas coincidem em reafirmar tal idéia:

Hélio - “A professora desejava que a escola, o comportamento dos alunos, colegas melhorassem e desejava que os alunos tivessem boas companhias”.

Gustavo – “O pai dele brigou com ele, espancou ele porque ele tinha aprontado. A professora perguntou porque ele estava triste, ele não quis falar...ligou para a mãe dele, ficou preocupada”.

Gustavo - “Falou com o pai para ele levar numa psicóloga e ver o que estava acontecendo. Ele era hiperativo como eu, o pai e a mãe não sabiam”.

Naira – “A professora estava feliz porque o tio do menino parou de se drogar”.

Juliano – “A mãe dele está doente, diante disso a professora deixou ele ir para casa cuidar da mãe dele, porque ela percebeu sua tristeza”.

Aparecem referências à idéia de que a professora fica feliz por estar com seus alunos e dando aula porque gosta:

Lucas - “Ela estava feliz porque estava com os alunos e dando aula, ela gostava”.

Marina - “Ela gosta de ser professora”.

Ainda, que a professora sente falta dos estudos, ou seja, uma idéia de que a professora que ensina também se implica em estudar. Verificam-se representações da ligação da professora com o estudo ou dela mesma como quem está sempre aprendendo:

Naira - “A professora sentia falta dos estudos”.

Thaís - “Trabalho legal, dedicado e estudioso”.

Helena - “O trabalho do professor é muito legal porque o que eles aprendem, ensinam para nós”.

Nas questões da entrevista as crianças também manifestaram representações de que a professora se importa com seus alunos:

Fernando - “Ela se importa com a gente”.

Marina - “Ela se esforça pela gente”.

Gustavo - “O trabalho do professor é ensinar os alunos e fazer ele entender que não pode se meter em encrenca”.

Vanessa - “O trabalho do professor é ensinar os alunos, para eles terem um bom futuro”.

Vanessa - “Educados, trabalhadores porque só querem o bem da gente”.

Hélio - “Com carinho, ela pega no pé, quer que estude, vê o comportamento de cada um”.

Helena - “Ela é legal, as coisas que ela passa, o jeito dela e ela ensina as coisas”.

Viviane - “Excelentes, eles educam muito bem”.

Viviane - “Excelente porque educa bem e passa matéria no tamanho certo”.

Daniel - “Meus professores são muito bons”.

Marina – “Ensinar os alunos se eles quiserem, não adianta ficar se esgoelando, ela tem que convencer”.

Fernando - “O trabalho do professor é fazer os alunos aprenderem”.

Este tipo de representação, que remete ao desejo de ensinar, ao investimento por parte da professora e ao importar-se com os alunos mostrou-se como bastante importante nas afirmações dos participantes deste estudo. Surgiu principalmente nas suposições das crianças que a professora deseja e fica feliz quando elas produzem e têm um bom desempenho escolar.

Outra forma de representação, que se tomou como ligada ao desejo de ensinar, é a que apareceu quando as crianças relacionam à professora o gostar de dar aulas, o gostar de ser professora.

Assim como também, para esses alunos, a professora é aquela que “sente saudades dos estudos”, tem um “trabalho estudioso” e também

“aprende”. Ressalta-se que as crianças, espontaneamente, associaram a atividade da professora, o seu ensinar, com o estudo, com o seu próprio desenvolvimento contínuo.

Conforme foi possível constatar, as crianças, em sua maioria, representaram a professora como alguém que investe (“se esforça pela gente”) e se importa com os alunos, com o seu bem ou mal estar, sua aprendizagem, suas companhias e seu futuro.

3. ANÁLISES INDIVIDUAIS

3.1. Gustavo – 10 anos e 7 meses

Quando Gustavo foi sorteado para participar da pesquisa se demonstrou, inicialmente, reticente. Ao mesmo tempo, sua professora pareceu satisfeita por ter sido ele o selecionado naquele momento.

Primeiramente foi solicitado a Gustavo que fizesse um desenho que representasse sua sala de aula. Estavam à sua disposição lápis de cor, lápis preto, borracha e folhas de papel A4. Estava bastante silencioso enquanto executava a atividade, preocupado em usar a régua e “fazer tudo retinho”.

Ao ser convidado a falar sobre seu desenho, não deu um título a ele, nem mesmo o associou a uma história. Apenas o criticou, dizendo que não tinha ficado bom; segundo ele, faltavam os pés das carteiras e das cadeiras.

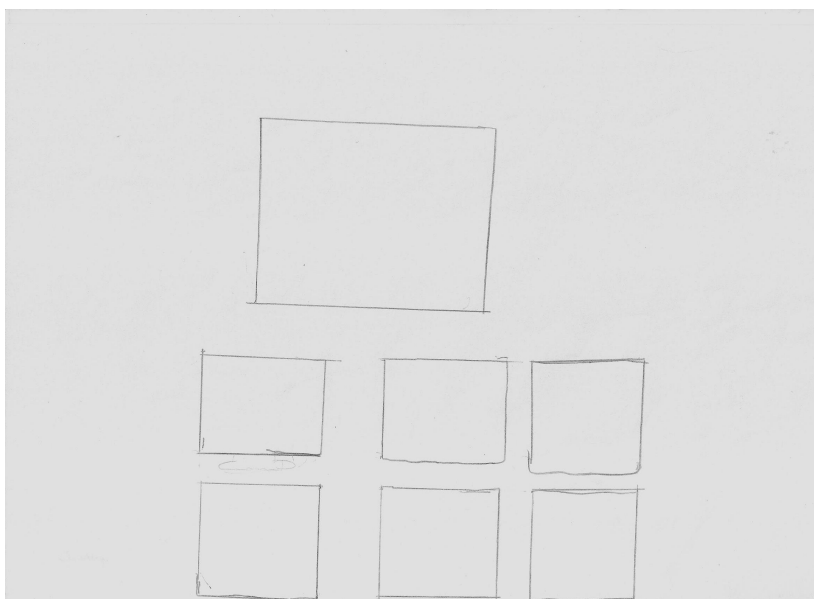


Figura 01 – Primeira representação da sala de aula, feita por Gustavo
Fonte: Arquivos da autora

Como é possível observar, seu desenho não possui detalhes, apenas traços geométricos que representam os móveis e o espaço físico da sala de aula.

Após o término desta primeira tarefa, a pesquisadora propôs a ele que fizesse outro desenho, agora um desenho em que ele estivesse com sua professora, em um momento que considerasse importante. Perguntou se ele gostaria de desenhá-lo, ao que ele respondeu: *“Pode ser”*.

Enquanto desenhava, neste segundo momento, estava um pouco mais falante. Comentou sobre o que estava desenhando. Reclamou da dificuldade em desenhar as pernas sob a mesa, as apagou e as redesenhou várias vezes. O título de seu desenho é *“O ‘fulano’ tirou F”*. Ele explicou à pesquisadora que o “fulano” era um colega seu e que F é a pior nota que alguém pode tirar. O desenho mostra a professora sentada em sua mesa e o Gustavo em pé na sua frente olhando a prova do seu colega.

Interessantemente, no momento em que foi contar a história associada ao seu desenho, surgiu um novo título: *“O dia em que eu tirei F”*. Em sua história Gustavo relatou uma situação em que seu pai ficou uma “fera” com a sua nota F, mas que a professora, esperançosa de que ele, desta vez, acertaria, lhe deu outra folha de prova e ele, então, tirou B.

Observa-se que, nessa primeira atividade, apareceram diversos aspectos de caráter afetivo: primeiro, quando Gustavo disse que quem tirou F foi seu colega, para, no momento seguinte, dizer que foi ele próprio. Depois, em relação ao pai que *“ficou uma fera”* e que *“é brabo quando erro nas lições”*. A professora surgiu como aquela que tinha *“esperança que eu acertasse”*, ou seja, que apostou em seu aluno e lhe ajudou, dando-lhe uma segunda chance para refazer sua prova. E assim, finalmente, ele conseguiu melhorar seu desempenho.



Figura 02 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Gustavo
Fonte: Arquivos da autora

Houve então, um segundo momento na coleta de dados dedicado, mais uma vez, ao desenho. Neste foi solicitado que Gustavo fizesse dois desenhos: um de sua sala de aula, e outro, dele e de sua professora em um momento que considerasse importante.

A intenção em propor novamente que as crianças fizessem desenhos com os mesmos temas, em um momento posterior, foi a de propiciar um espaço de encadeamento de significantes entre os desenhos.

O título de seu terceiro desenho foi “Minha sala” e, assim como da primeira vez em que desenhou sua sala de aula, não quis contar uma história sobre o desenho, apenas o intitulou.

Todavia, em comparação com o seu primeiro desenho, este foi muito mais rico em detalhes: desenhou os armários, um número maior de carteiras e, desta vez com os pés, conforme pode se observar abaixo:

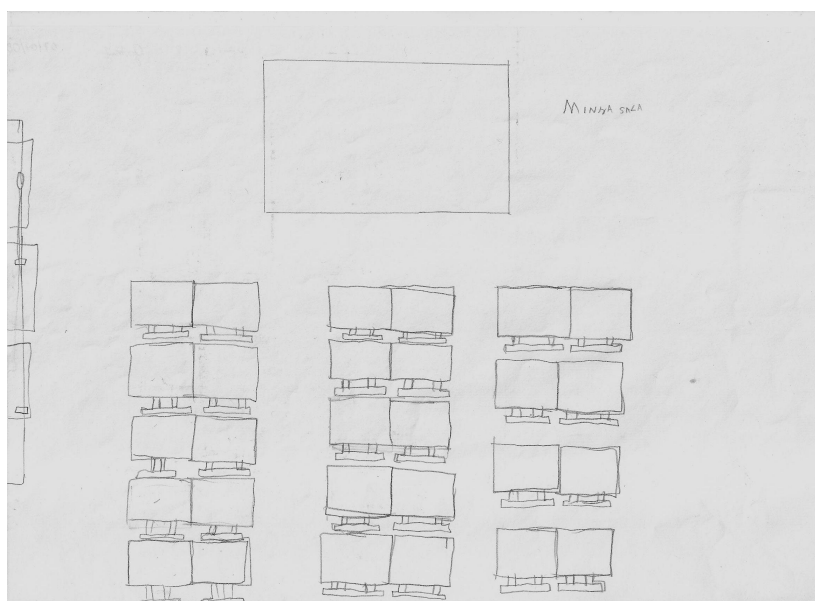


Figura 03 – Segunda representação da sala de aula, feita por Gustavo
Fonte: Arquivos da autora

Seu quarto desenho, no qual ele está com a professora em um momento importante, recebeu o título: “Quando eu aprontei no recreio”. A história construída por Gustavo é carregada de conteúdos afetivos e representações de afeto, carinho e estima por parte da professora. Ele foi para a diretoria e se dizia brabo, enquanto a professora também estava braba; mas segundo ele, “ela só é braba quando eu apronto grave”. Conforme suas palavras a professora, em geral, o elogia, fala que ele tem capacidade e que é muito inteligente: “me trata bem, a professora gosta de mim, só não gosta que eu apronto”.

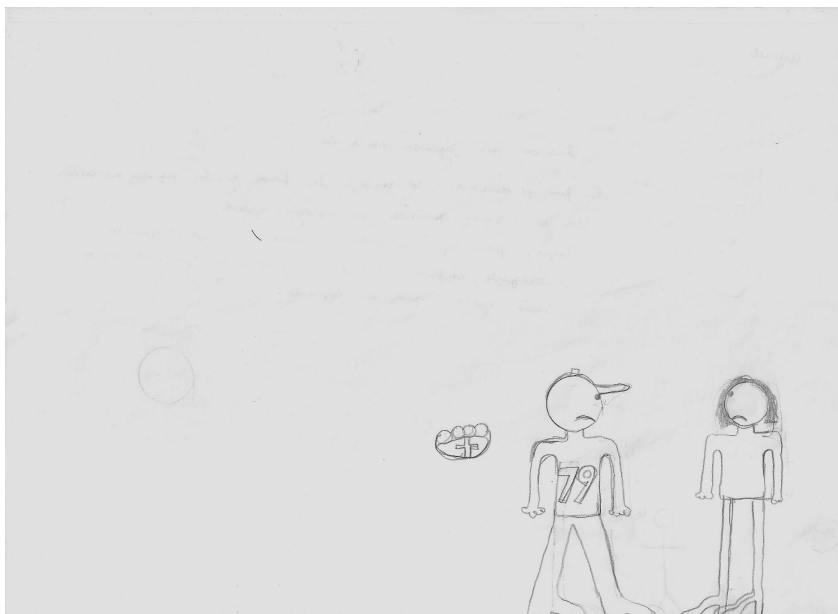


Figura 04 – Segunda representação da sala de aula, feita por Gustavo
Fonte: Arquivos da autora

Percebeu-se que, na história contada por Gustavo, há um relato de fatos que realmente aconteceram. Em seu desenho, ao lado de si e da professora, há o desenho de um soco-inglês. A professora de Gustavo já havia comentado com a pesquisadora sobre suas preocupações com comportamentos como esse de Gustavo, em que ele levou para a escola um soco-inglês, canivetes etc.

Do pouco que se escutou sobre a história escolar deste aluno, pode-se inferir a importância de sua relação com sua atual professora. Gustavo sempre foi considerado um aluno “problemático” e violento. Recentemente foi diagnosticado como apresentando TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Sua professora se envolveu em projetos pedagógicos dirigidos a crianças com o diagnóstico de TDAH, durante todo o ano.

O trabalho com Gustavo é considerado pela própria professora, pela equipe pedagógica e demais professoras, um exemplo de sucesso. Gustavo tinha muitas defasagens na aprendizagem, desinteresse, faltava muito às aulas, nunca fazia as tarefas, nem mesmo ficava na sala de aula, nos anos anteriores. Durante este ano teve um grande progresso nos seus processos de

aprendizagem, em suas atitudes e comportamento, bem como na forma de se relacionar com as outras crianças. Tudo indica que isso se deve ao fato de que esta professora pôde se relacionar de uma maneira muito especial com Gustavo.

Isso aparece refletido também em suas respostas aos instrumentos de pesquisa. Um olhar para suas produções traz, nas histórias para completar, por exemplo, que o menino pensava em *“como ele podia fazer para melhorar na aula”*, o que parece ser uma questão para Gustavo. Durante algumas observações em classe, feitas pela pesquisadora previamente ao início formal da coleta de dados, a professora falou sobre suas melhoras, em tom de incentivo. Mais vezes essa temática veio à tona ao longo do percurso com os instrumentos de pesquisa, quando, por exemplo, a professora desejava *“que o aluno melhorasse”* e estava feliz porque *“ele tirou um A”*.

O menino que “não aprendia bem as coisas” (o das histórias para completar) era *“hiperativo como eu. O pai e a mãe não sabiam”* e foi a professora quem falou com o pai para levá-lo em uma psicóloga e *“ver o que estava acontecendo”*. Já o menino que “aprendia bem as coisas” *“era inteligente”*, e a professora de Gustavo o qualifica como inteligente com frequência. Talvez isso o autorize, simbolicamente, a aprender e ser um aluno “melhor”.

Apareceram, portanto, representações do desejo de aprender, do desejo de ensinar, do investimento por parte da professora e a idéia de que a professora se importa com seus alunos.

Em outros momentos também se evidenciou a idéia de que a professora se preocupa com seus alunos, já que ela *“perguntou por que ele estava triste, ele não quis falar. Ela ligou para a mãe perguntando, ficou preocupada”*, ou ainda, quando explicou que o trabalho do professor é *“ensinar os alunos e fazer ele entender que não pode se meter em encrenca”*.

Representações de atenção, conversa e ajuda também apareceram significativamente nas falas de Gustavo:

“Ela me ajudou, conversou com meus pais e dava dicas para acertar a lição”.

“Eles sabem explicar, conversam ao invés de brigar, quando estamos fazendo coisa errada”.

É notável como, no percurso desta pesquisa, as produções e representações de Gustavo apareceram tocadas por suas experiências pessoais. Supõe-se, também, que a sua relação com a professora tem sido determinante em seus processos relacionais e de aprendizagem.

3. 2. Thaís – 10 anos e 3 meses

Thaís é uma menina muito sorridente e desde os primeiros contatos da pesquisadora com a turma demonstrou vontade de participar da pesquisa.

O primeiro desenho com história que Thaís produziu foi intitulado “*Sala de Aula*”, sendo que sua história relata um dia de chuva em que a luz acabou, enquanto ela e seus colegas assistiam a um filme. Explicou que foi engraçado e, depois que a luz voltou, começaram a lição. Em seu desenho podem ser observados alguns detalhes descritivos da sala de aula: o armário, as carteiras, o quadro de giz todo escrito, a mesa e a cadeira da professora bem grandes, a televisão no canto superior direito da sala, elementos que parecem uma tentativa de reproduzir como a sala é concretamente. Não há, entretanto, nenhum desenho de figuras humanas.



Figura 05 – Primeira representação da sala de aula, feita por Thaís.
Fonte: Arquivos da autora

Na segunda sessão de trabalho, quando Thaís realizou o segundo desenho de sua sala de aula, o mesmo foi intitulado “*A minha sala*”, sendo que atrás da folha desenhada ela escreveu:

“Eu vejo assim a minha sala de aula. Mais ou menos assim, eu gosto muito da minha sala”.

Desta vez seu desenho pareceu mais esmerado; novamente descritivo, mas com linhas e contornos mais definidos, com mais detalhes e ainda com a representação afetiva “gostar muito”.

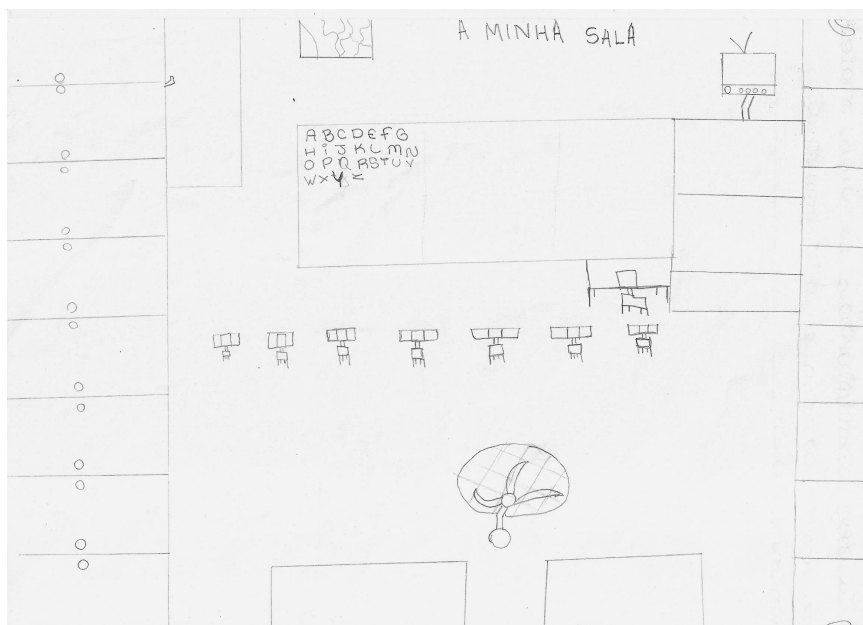


Figura 06 – Segunda representação da sala de aula, feita por Thaís
Fonte: Arquivos da autora

O terceiro desenho com história, quando Thaís foi convidada a desenhar a si com sua professora em um momento que considerasse importante, recebeu o título “*Meu encontro*”. O desenho, em que só as duas apareceram lado a lado em uma praia, foi acompanhado do seguinte discurso:

“Esse momento é importante porque eu estou ao lado de minha professora e também porque eu gosto muito dela”.

Na descrição que Thaís fez do desenho e na fala acima reproduzida, pode-se identificar, na relação afetiva de Thaís com sua professora, um desejo de proximidade, traduzido pelo encontro em uma praia, uma situação fora do contexto escolar. Conforme se pode visualizar abaixo, trata-se de um desenho investido e colorido:



Figura 07 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Thaís.

Fonte: Arquivos da autora

O quarto desenho, com o mesmo tema do anterior, também descreve uma situação em que Thaís encontrou sua professora fora da escola. Desta vez num parque e, segundo sua história, elas ficaram conversando; enquanto conversavam, a professora aproveitava para lhe ensinar coisas sobre a natureza.



Figura 08 – Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Thaís.

Fonte: Arquivos da autora

Destaca-se, assim, a representação de uma professora que ensina, mesmo fora do ambiente escolar, em um momento descontraído e agradável, no contexto de um parque. Thaís atribui essa característica à professora, de alguém que compartilha seu saber espontaneamente, indo além do cumprimento de um dever pelo qual é remunerada.

Para Thaís, a figura do professor é representada como alguém que se satisfaz ajudando, fazendo coisas para as pessoas, e em vários momentos essa idéia se repete. Alguns exemplos adicionais podem ser mencionados: quando ela supõe que o menino estava chateado *“porque o amigo dele não quis brincar com ele e a professora o ajudou brincando com ele”*, ou ainda, que a professora *“ajudou algumas pessoas sem condições e ficou feliz com isso”*. Na resposta à questão sobre *“que coisas a professora faz que a fazem aprender”*, novamente apareceu o tema da ajuda: *“me ajuda quando tenho alguma dúvida”*.

O “ajudar” vem associado à “atenção” e essa atenção também remete aos pais. Ela afirma que seus professores *“são legais, porque eles dão atenção para nós, igual aos nossos pais”* e que ela gosta deles porque eles *“dão muita atenção para mim e quando estou com dúvidas, eles me ajudam”*.

A “atenção” parece representar para Thaís, nestas construções, uma espécie de motor para a aprendizagem. Um exemplo disso é o de quando ela supõe que “o menino aprendia bem as coisas” porque seus pais davam atenção a ele e sempre que podiam o levavam a lugares diferentes para ele aprender mais coisas. Já o menino que “não aprendia bem as coisas” precisava que a professora o ensinasse e ele aprendeu quando a professora deu atenção a ele. O que a professora desejava também se relaciona à atenção, bem como ao aprendizado: ela desejava “*que todos aprendessem, tivessem atenção dos pais e fossem felizes*”. Essa frase vincula elementos afetivos e cognitivos, instâncias que, interligadas, possibilitam um bem maior: a possibilidade de ser feliz.

3. 3. Fernando – 10 anos e 10 meses

Fernando foi um garoto reservado no início das atividades, mas foi se soltando no decorrer delas.

A história associada ao seu primeiro desenho, intitulado “*Sala de Aula*”, envolve uma situação em que a professora iria corrigir as tarefas nos cadernos dos alunos, mas descobriu que nenhum menino havia feito a tarefa e, como consequência, os alunos teriam que fazer a lição atrasada e a nova lição também, o que foi motivo para que todos rissem.

A história demonstrou a representação de importância dada pela professora, e, na verdade, pelo sistema escolar como um todo, à tarefa, à produção concreta dos alunos. Pode-se considerar a tarefa ou lição como um significante que representa o trabalho, a produção que materializa o processo de aprendizagem. Sua história demonstrou, também, o lidar bem humorado (“*todos riram*”) com a situação.

Fernando desenhou um quadro de giz grande com algumas operações matemáticas e uma anotação da professora indicando a lição de casa. Os alunos não aparecem e a única figura humana é a professora. É curiosa a distribuição das carteiras, que, em proporção ao espaço disponível, são bem pequenas e ocupam menos de um quarto do total da folha:

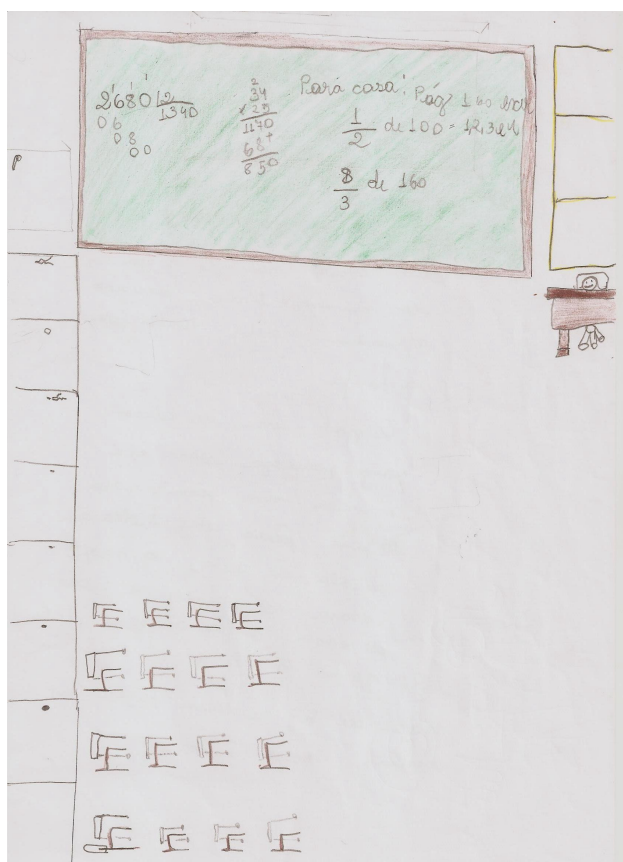


Figura 09 – Primeira representação da sala de aula, feita por Fernando.
Fonte: Arquivos da autora

O outro desenho com história sobre a sala de aula traz o mesmo título do anterior e, novamente, a professora é a única figura humana que aparece no desenho. Ele a representou escrevendo no quadro de giz. A situação caracterizada na história, contada por Fernando, envolve o significante da tarefa, desta vez nomeado como “trabalho”. Os alunos fizeram bagunça, em vez de irem para as aulas especiais (aulas de educação física, educação artística, informática, etc.) e, por isso, ficaram fazendo trabalho com a professora regente, que conversou com eles. Apareceu também a representação da conversa na relação com a professora.

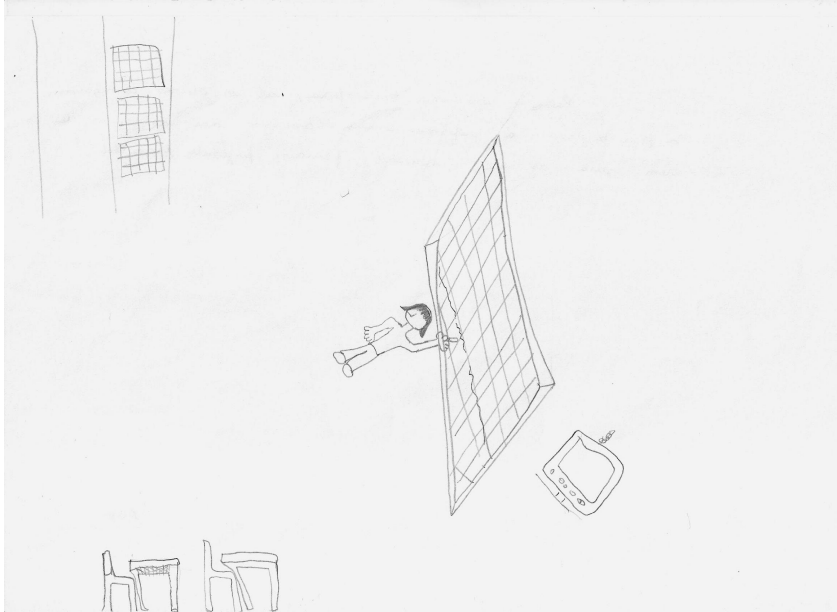


Figura 10 – Segunda representação da sala de aula, feita por Fernando.
Fonte: Arquivos da autora

Nos dois desenhos com histórias em que a solicitação foi a de que o participante desenhasse a si próprio e sua professora em um momento importante, Fernando também trouxe representações de “ajuda”. No primeiro, a professora está lhe ajudando em algo que ele não havia entendido: fração matemática. Vejamos seu desenho:



Figura 11 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Fernando.
Fonte: Arquivos da autora

Ele desenhou a si mesmo e a professora próximos ao quadro de giz, sendo que a professora estava escrevendo uma operação matemática no quadro.

No segundo desenho com o mesmo tema, cujo título escolhido foi *“Um dia na aula de informática”*, a professora estava ajudando seus alunos, *“pois tinha coisas que não entendíamos”*. Fernando explicou que a aula de informática é ministrada por outra professora, mas que às vezes sua professora regente os acompanha, o que muito o agrada. Completou o comentário dizendo que *“alguns alunos não têm computador em casa e é legal poder mexer ali”*. Talvez a escola, representada pela aula de informática, possa traduzir uma oportunidade de acesso a esse tipo de recurso para este aluno e, para ele, é importante a presença de sua professora, com quem ele parece ter significativa transferência. Conforme se pode observar a seguir, o desenho é composto pelo computador bem desenhado, com certa riqueza de detalhes, sua professora e ele mesmo:



Figura 12 – Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Fernando.

Fonte: Arquivos da autora

É possível identificar através da produção de Fernando, nas histórias para completar e na entrevista, várias representações sobre a relação afetiva com sua professora, com a escola e com situações de aprendizagem.

Primeiramente, a escola foi associada a um lugar de “diversão”, “aprendizagem” e “amizade”. Já a professora tem, na concepção do garoto, sua felicidade associada ao desempenho de seus alunos, sendo também uma pessoa com quem se pode conversar e que é capaz de acalmar seu aluno chateado. Para Fernando, os professores *“tentam fazer coisas para alegrar a gente”*, sua professora tem paciência e investe na aprendizagem de seus alunos, explicando o que eles não entendem.

O que Fernando consegue nomear sobre o que o faz gostar de sua professora é *“ela ser legal com os alunos e ela ser mais ou menos brava”*. É bem provável que a professora, aqui, seja reconhecida como capaz de sustentar limites, porque *“quando alguma coisa acontece, ela vai ajudar. Se importa com a gente e não deixa a gente fazer besteira”*.

A aprendizagem é, para ele, relacionada com o *“prestar atenção nas coisas que a professora falava”*, assim como com a possibilidade de ganhar atenção individualizada, ter *“um horário especial para ele estudar, só ele e a professora”*, o que lhe traz motivação para aprender.

O “carinho” também apareceu entre as representações de Fernando, pois a professora sentia saudades dos alunos porque eles *“eram carinhosos com ela”*. O que Fernando entende como sendo o desejo da professora é que seus alunos aprendam e que *“tenham um futuro bom, para não passar necessidade”*, o que remete, mais uma vez, à representação da professora como alguém que ajuda e se preocupa com as pessoas.

3. 4. Marina – 10 anos e 6 meses

Nos primeiros contatos da pesquisadora com a turma da qual Marina fazia parte, esta foi uma das crianças que manifestou desejo de não participar da pesquisa, no que foi respeitada, até que ela espontaneamente pediu para participar dos sorteios que selecionaram as crianças participantes.

Com o passar dos encontros, Marina foi se aproximando cada vez mais da pesquisadora, sendo freqüentes algumas conversas durante os intervalos das aulas e das sessões de coleta de dados.

Nessas conversas informais, Marina contou um pouco sobre sua história escolar, o que, de certa forma, favoreceu a leitura da pesquisadora na análise individual dos dados.

Marina relatou que até a terceira série mudou de escola várias vezes, pois tinha dificuldade em se adaptar, não queria ir para a escola e chorava muito. Segundo ela, geralmente seu pai *“a tirava na marra do carro”*, porque ela *“odiava a escola”*, passando a gostar de estudar somente este ano.

Marina é muito apegada à sua professora. Afirma que foi a melhor professora que já teve: ela *“me ajudou bastante, eu estava na pior, era ruim em tudo, ela me incentivou com afeto. Ela gosta de ser professora”*.

A professora também parece gostar muito de Marina, já que, durante as observações feitas na sala de aula, pareceu dar muito lugar às suas participações e a incentivar muito. Diante de comentários feitos por Marina como: *“Não vou conseguir”*, *“está ruim”* (se referindo a alguma de suas produções), a professora sempre lhe disse que conseguiria e a elogiou.

Marina foi vencedora de um concurso de crônicas, em que crianças de todas as escolas municipais da cidade participaram. Comentou que sentia *“insegurança”* para se inscrever no concurso, mas que acabou se inscrevendo por insistência de sua professora e que *“nem acreditava”* que havia vencido. Observou-se bastante empolgação, facilidade e criatividade na construção de suas histórias.

No primeiro desenho, o título dado por Marina foi *“A sala de aula”*. Em seu desenho apareceram ela e a professora, uma ao lado da outra, próximas ao quadro de giz que estava todo desenhado. Apareceram também os armários e um cartaz escrito *“ajudante do dia”*. Alguns detalhes são interessantes em seu desenho, como, por exemplo, ela e a professora estarem com roupas iguais, sendo que na blusa da professora há o desenho de um coração:

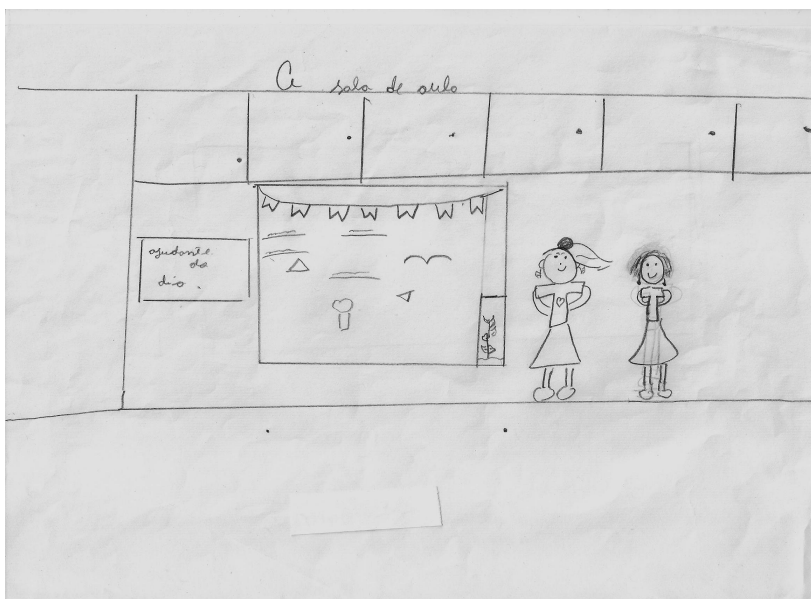


Figura 13 – Primeira representação da sala de aula, feita por Marina
Fonte: Arquivos da autora

A história que Marina contou sobre o desenho tem um título diferente do que ela havia escolhido para o desenho; chamou-a “*O pé de lição*”. A história aconteceu no dia da festa junina. Era a lição mais importante e a professora falou para os alunos que eles estavam fazendo muita bagunça e que, por isso, ela iria plantar o “pé de lição”. Marina explicou que a professora tem, com seus alunos, uma brincadeira que consiste em desenhar uma plantinha no cantinho do quadro de giz. Primeiro ela coloca um pontinho, representando a sementinha, que, conforme a bagunça das crianças, brota e vai crescendo. Quanto maior for o “pé de lição”, mais lição eles terão para fazer.

O segundo desenho sobre a sala de aula tem o título “*Ninguém compareceu*”. A história relata que a professora esteve em um curso e, por isso, não foi para escola na sexta-feira; assim, as crianças poderiam ficar em casa: “*A sala ficou vazia, não foi ninguém e as mulheres que limpam a sala estavam doentes*”. Pode-se inferir que é dada à presença da professora uma enorme importância nesse contexto; sua ausência provocou tal esvaziamento, que até as funcionárias da limpeza se ausentaram, “estavam doentes”. Nota-se que no desenho, apesar da ausência das pessoas, o quadro de giz estava cheio de operações matemáticas:

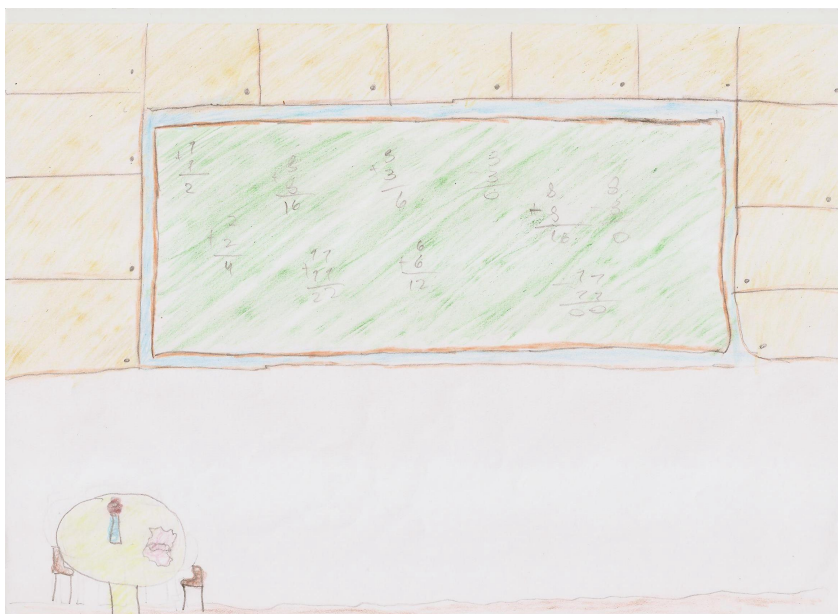


Figura 14 – Segunda representação da sala de aula, feita por Marina.
Fonte: Arquivos da autora

Ao desenhar a si mesma e sua professora em um momento importante, Marina iniciou o relato de sua história enquanto desenhava. “*O dia das tortas ao ar livre*” foi um festival, para o qual ela e sua professora haviam feito dois bolos, “*um a professora gostou muito, que era o bolo do amor*” e o outro era o bolo do festival feito de sorvete e que começou a derreter, pois havia muito sol e vento. A história terminou quando “*o bolo do amor caiu na cara da gente, minha e da professora*”, o que pode representar uma metáfora afetiva em seu discurso. Novamente, é curioso notar que Marina e sua professora foram desenhadas muito parecidas. Podem ser observados, no desenho, vários elementos descritos na história, como o bolo derretendo, o vento, o sol, etc.



Figura 15 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Marina.

Fonte: Arquivos da autora

O seu último desenho foi “*O armário louco*”. Desta vez o desenho e a história não correspondem totalmente. Marina contou uma história em que ela e a professora estavam na sala de aula e, misteriosamente, as coisas “*pulavam do armário, pulavam para cá, para lá, os trincos se mexiam... era uma coisa de louco*”. A história se desenvolve com ela e a professora desvendando o mistério, que era apenas um defeito do armário solucionado por “*um consertador*”. A história novamente termina com doces:

“Era um pote de chocolate imenso, chamei a professora e a gente comeu tanto que se enjoou. Sabia que a gente ficou dez dias sem encostar em doce nenhum, pois eu disse: - Nossa, agora nunca mais vou comer doce na minha vida!”

A seguir, o desenho de Marina:



Figura 16 – Figura 15 – Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Marina.
Fonte: Arquivos da autora

Nas histórias para completar e na entrevista Marina também trouxe, em seu discurso, representações significativas sobre a professora. Uma das idéias é a de que a professora estava feliz porque *“seus alunos iam bem. Ela é boa professora: ensina, ajuda e dá atenção”*. No mesmo sentido, a professora desejava *“que os alunos passassem de ano, continuassem sendo bons”*. Na seqüência, a representação de “ajuda” se repete associada à “conversa” e ao “apoio”: o menino estava chateado *“por causa de ter uma relação ruim com a mãe dele”*, diante disso, a professora *“ajudou ele conversando, vendo o que estava acontecendo e deu apoio para ele”*.

Marina descreveu a professora como sendo *“uma pessoa muito boa, dá para ver, porque ela ajuda. A professora ruim não faz nada disso, nem chega perto”*. Em sua concepção, nem todos os professores gostam de seus alunos, mas a sua professora gosta *“porque ela ajuda, faz tudo de bom, se esforça pela gente”*.

A aprendizagem também apareceu relacionada à afetividade, já que o ensinar tem a ver, para ela, com o *“convencer”* o aluno a aprender. Os alunos aprendem porque sua professora explica e dá atenção a eles. A professora *“ajudou o menino que não aprendia bem as coisas, conversando e convencendo-o a prestar atenção para não se prejudicar”*.

Em resumo, Marina representa as relações com a professora e com a aprendizagem de forma bastante ligada aos afetos.

3. 5. Lucas - 10 anos e 8 meses

Logo em seu primeiro momento individual com a pesquisadora, Lucas relatou uma história interessante a respeito de sua professora. Sua mãe foi aluna desta mesma professora em outra escola e seu pai, apesar de não ter sido aluno dela, também estudou na mesma escola em que ela trabalhava. Através desse relato Lucas demonstrou um envolvimento especial entre a sua família e a professora, já que existe um contato de “longa data”, intergeracional.

O primeiro desenho de Lucas ganhou o título “*Nós fazendo as contas no quadro*”. Era um dia ensolarado, os alunos resolviam as contas da lição de casa do dia anterior no quadro de giz, “*para a professora ver quem tem dificuldade, quem não tem*”. A seguir, seu desenho:

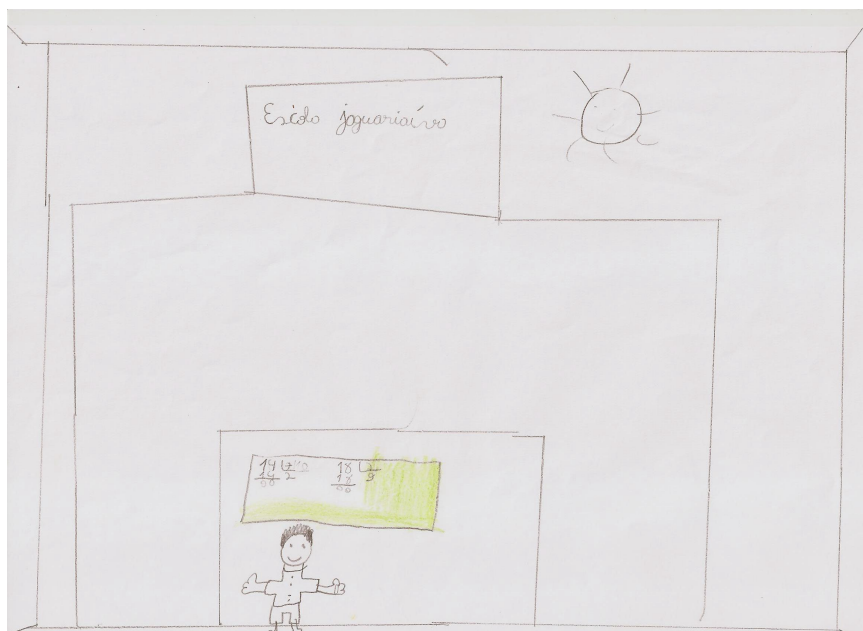


Figura 17 – Primeira representação da sala de aula, feita por Lucas.
Fonte: Arquivos da autora

O outro desenho foi intitulado *“Nossa sala de aula”*. Lucas descreveu o ambiente, afirmando que é uma sala legal, mas uma das menores da escola. Começou a conversar e contar sobre um menino de outra sala que *“jogou fogo no priminho”*. Parecia impressionado com o episódio e precisando se diferenciar dele, dizendo que dessas coisas *“eu saio de perto”*. Seu desenho é simples, sem muitos detalhes: duas carteiras, o quadro de giz, a televisão. O elemento que mais apresentou detalhes foi o cartaz com a tabuada:

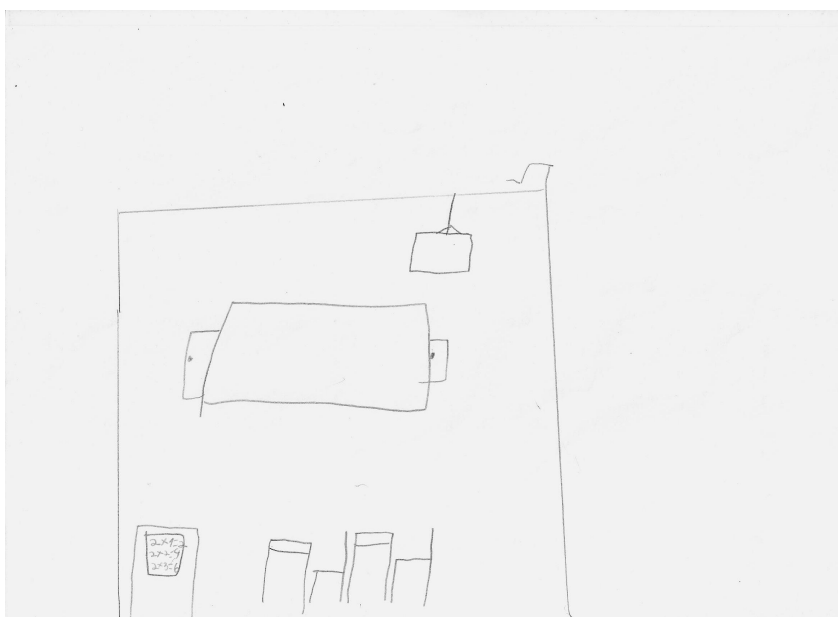


Figura 18 – Segunda representação da sala de aula, feita por Lucas
Fonte: Arquivos da autora

O terceiro desenho também não tem muitos detalhes. Lucas está sentado em sua carteira e a professora está em pé escrevendo no quadro de giz. Sobre seu desenho, falou: *“Eu desenhei a professora explicando no quadro. Porque ela é muito legal e ela ajuda nós, os alunos, quando temos dificuldades nas contas no quadro”*. Abaixo, o desenho, cujo título é *“A professora legal”*:

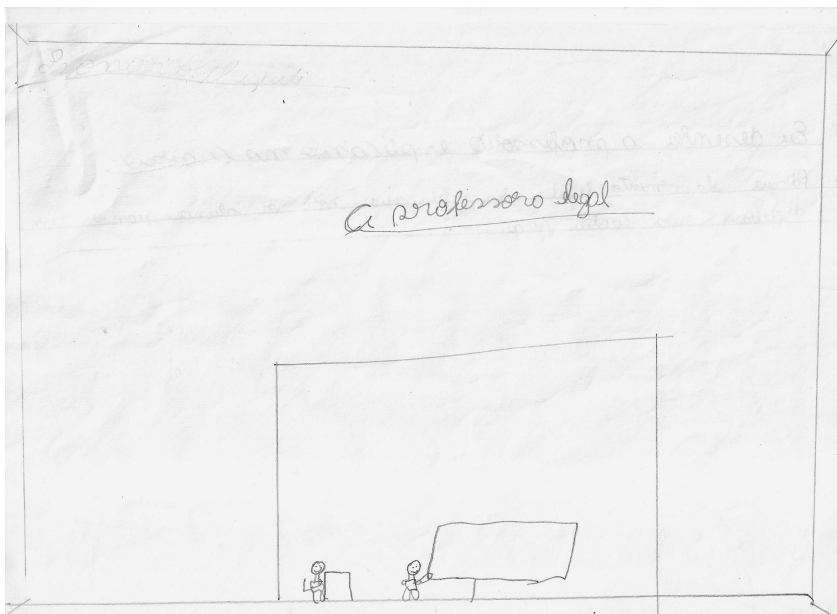


Figura 19 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Lucas.

Fonte: Arquivos da autora

Ao quarto e último desenho, Lucas associou as seguintes falas: *“A professora ajuda quando a gente tem dificuldade. Ela gosta de ajudar, ela é legal, bacana, tem dia que ela não passa tanta lição e conversa mais com a gente”*.

No desenho constam o quadro de giz com uma operação de divisão, o sol, ele e a professora, que foram desenhados do mesmo tamanho:

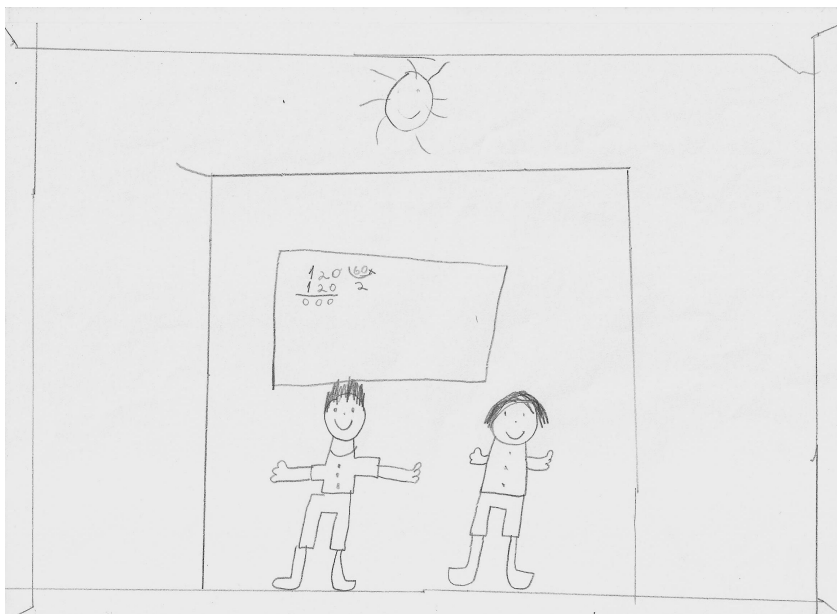


Figura 20 – Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Lucas.

Fonte: Arquivos da autora

O menino da história para completar, segundo Lucas, além de pensar nos estudos e em passar de ano, também pensava em brincar e jogar futebol, o que demonstra que nas representações construídas o “brincar” e o esporte também são importantes. Na fala *“Ela achava que sua professora é chata, mas era legal”*, talvez seja possível identificar uma ambivalência a respeito do que sente, lembrando que a ambivalência faz parte das relações afetivas no ser humano.

Explicou que o aluno aprendia bem as coisas *“porque ele gostava de estudar e a aula era legal”*; já o outro menino, que não aprendia bem as coisas, era porque tinha uma *“professora [que] só aconselhava os alunos bons e os ruins não”*. Ou seja, parece imaginar aqui uma implicação da professora com o insucesso de seu aluno.

Nas produções de Lucas, predominam representações de “ajuda”, “felicidade” e “preocupação”: a professora aconselhou seu aluno e *“ele ficou feliz”*, enquanto a professora também estava feliz *“porque ela ajudou seu aluno mais querido”*. Em sua concepção, a professora se preocupa quando alguém está doente. Lucas entende que o trabalho do professor é *“muito bacana”* e consiste em ajudar os alunos. Seus professores são legais porque *“eles fazem a gente feliz”* e *“eles ajudam quando temos dificuldade, se preocupam”*. Além

disso, o que o faz pensar que a professora gosta de seus alunos é o fato de que ela “brinca” com os alunos, mesmo quando vai explicar alguma coisa.

3. 6. Vanessa - 10 anos e 5 meses

Segundo a professora e também através do que se pôde observar, Vanessa é uma menina bastante dedicada aos estudos. Em conversa com a pesquisadora, a professora demonstrou admirá-la por ter uma doença grave nos rins e, mesmo com os eventuais internamentos, conseguir manter-se tão dedicada. Outro fator enfatizado pela professora é o fato dos pais de Vanessa terem poucas condições financeiras e, mesmo assim, ela ser “tão arrumada” e ter o material impecável. A professora afirmou que a mãe de Vanessa é uma mãe zelosa e caprichosa.

O primeiro desenho de Vanessa tem como título “*Um dia como hoje*”, e sua história é o relato de um dia comum, com aula de educação física, a professora passando tarefas no quadro de giz e “*a sala meio vazia*”. Em seu desenho não aparecem figuras humanas, somente algumas carteiras com cadernos e o quadro de giz com operações matemáticas:

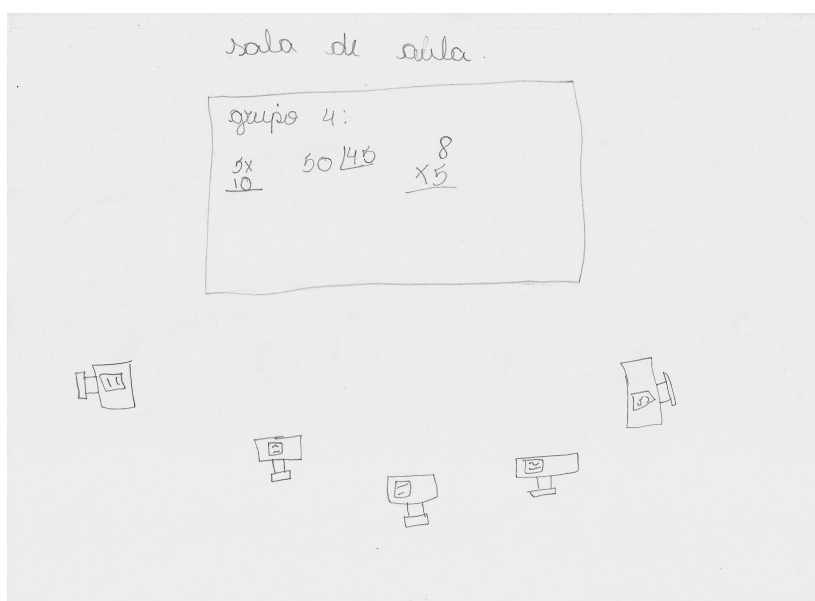


Figura 21 – Primeira representação da sala de aula, feita por Vanessa.
Fonte: Arquivos da autora

Seu segundo desenho da sala de aula trouxe um contexto em que todos estavam copiando algo do quadro, enquanto alguns iam até o quadro de giz. Vanessa disse que gosta de ir ao quadro. Duas carteiras são desenhadas com muitos detalhes, cadernos, lápis, borrachas e estojos. O quadro de giz com a data e escrito 'matemática' compõe o restante do desenho:

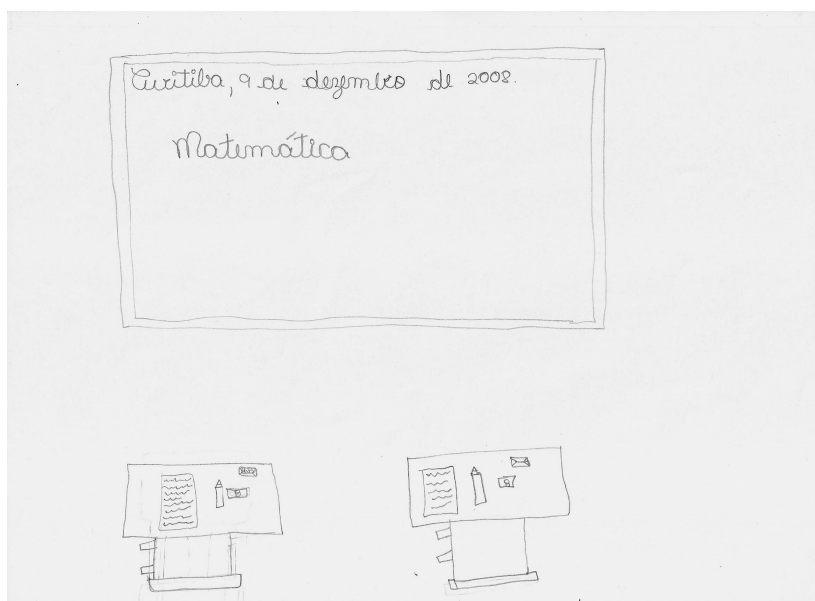


Figura 22 – Segunda representação da sala de aula, feita por Vanessa.
Fonte: Arquivos da autora

O título de seu terceiro desenho foi “*Eu e minha professora N. na escola*”. Vanessa relatou que ela e a professora estavam entrando na escola, abrindo-a, e escreve em seu desenho que esse momento é importante para ela, porque na escola é o lugar em que vê a professora. O desenho representa a fachada da escola, com as portas fechadas. No canto esquerdo da folha Vanessa começou a desenhar uma figura humana, porém a apagou e desistiu de continuar; quando questionada sobre isso, disse que não sabe desenhar bem as pessoas:

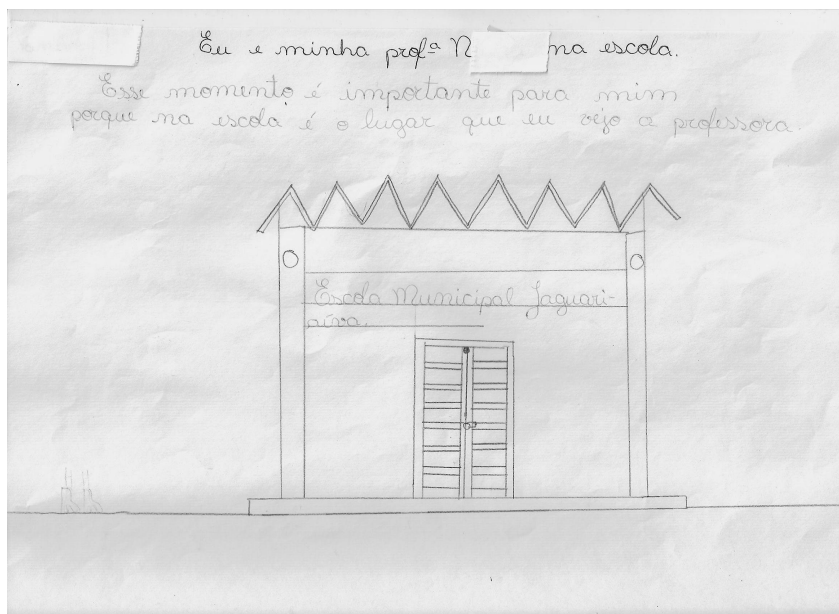


Figura 23 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Vanessa.
 Fonte: Arquivos da autora

O último desenho, intitulado “*Momento importante Passeio Terra Viva*” é o desenho de uma piscina, onde, segundo Vanessa, “a professora estava observando e cuidando da gente”, referindo-se a um passeio que haviam feito recentemente. Sua representação é a de que a professora “observa” e “cuida” das crianças:

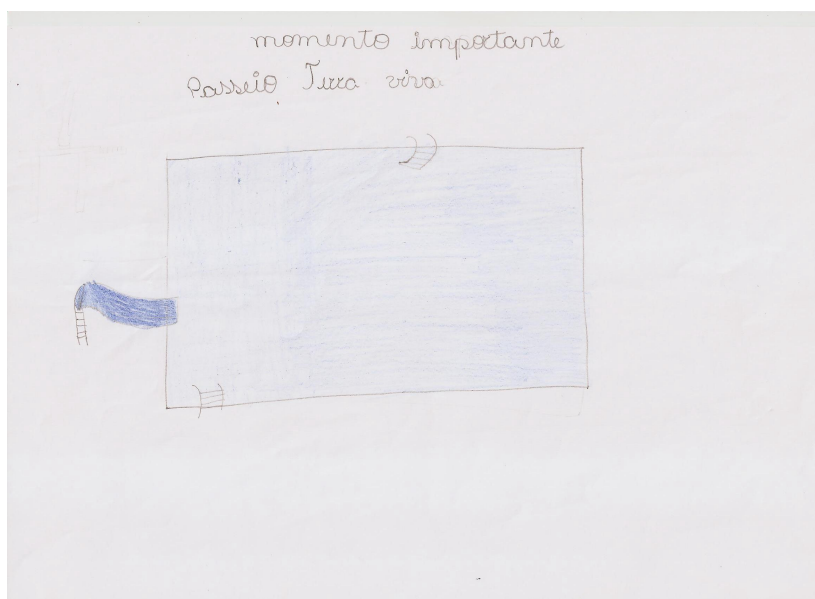


Figura 24 – Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Vanessa.
 Fonte: Arquivos da autora

Vanessa trouxe, ainda, representações do desejo de aprender através do “gostar de estudar”, mas também que de vez em quando *“queria ficar em casa brincando”*. Já o menino que aprendia bem as coisas *“estudava muito quando chegava da escola”*.

Em outras histórias para completar a professora apareceu como quem dá “mais uma chance” para a criança fazer a lição, pois não queria que ela ficasse chateada. A professora *“estava feliz porque todos os alunos tinham feito a lição de casa”* e é esse também o desejo que Vanessa supõe que a professora possui.

A implicação e o envolvimento da professora com seus alunos apareceram também na idéia de que para ajudar o aluno que não aprendia bem as coisas *“todos os dias depois que acabava a aula, a professora ficava com ele meia hora estudando”*.

Para Vanessa, o trabalho do professor é *“ensinar os alunos para eles terem um bom futuro”*, acreditando que seus professores são *“educados e batalhadores, porque eles só querem o bem da gente”*. Pensa, ainda, que todos os professores gostam de seus alunos: disse perceber isso *“porque minha professora é legal e muito alegre”*. O que a faz gostar de sua professora é o fato dela ser carinhosa, brincar com seus alunos e *“explicar muito bem as coisas”*.

3. 7. Hélio - 9 anos e 11 meses

Hélio pareceu ansioso para participar da pesquisa, pois com freqüência se oferecia para ir até a sala onde estavam sendo realizadas as coletas de dados. Parecia um menino curioso e empolgado.

A partir do primeiro desenho com história, Hélio relatou a história da festa surpresa de aniversário que ele e seus colegas organizaram para sua professora. Contou com detalhes como eles se dividiram nas tarefas e *“a professora ficou emocionada, nós felizes porque deu tudo certo no final e ela gostou”*.

Seu desenho representa uma descrição física da sala, sua estrutura e seus móveis, vistos de cima:

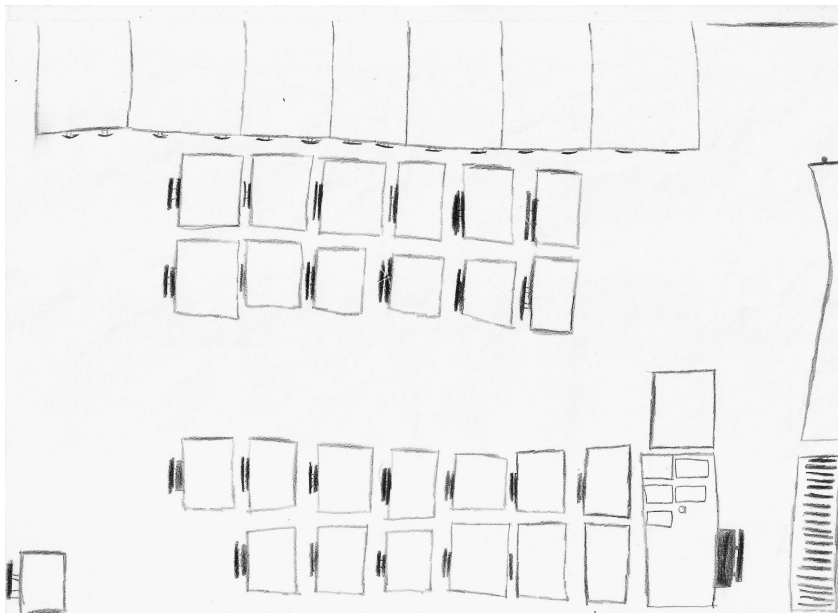


Figura 25 – Primeira representação da sala de aula, feita por Hélio
Fonte: Arquivos da autora

A segunda história relatada por Hélio retomou um episódio que aconteceu na sala de aula, em que um colega acidentalmente quebrou um vidro da janela, e seu pai veio até a escola. Embora a história seja bastante diferente da primeira, descrevendo um incidente desagradável, o desenho teve características semelhantes ao anterior, conforme se pode observar:

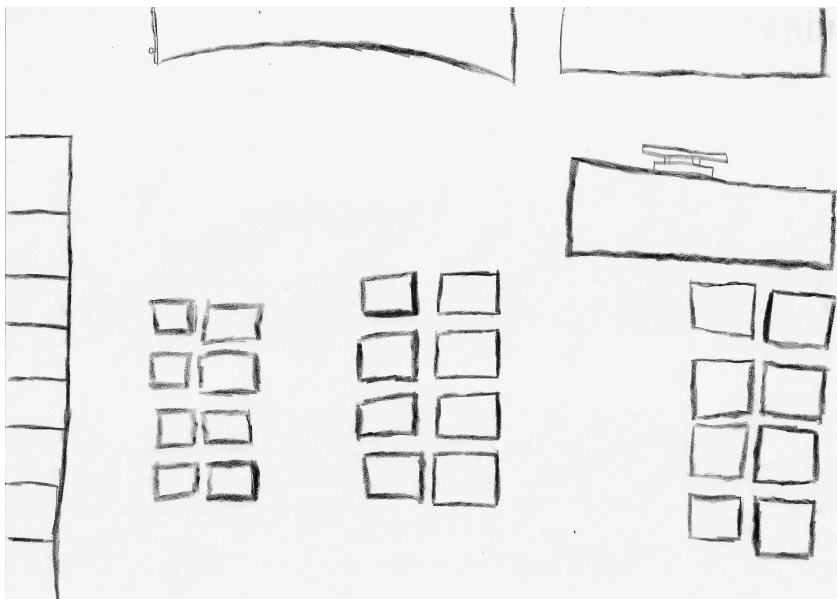


Figura 26 – Segunda representação da sala de aula, feita por Hélio.
Fonte: Arquivos da autora

Quando solicitado a desenhar a si e a sua professora num momento importante, ele intitulou seu desenho com história como “*Bate- bate*”. Explicou que a professora estava batendo na sua cabeça, de brincadeira, e que ele estava chorando de rir. É possível que haja, aqui, uma representação ambígua. Embora ele tenha ressaltado se tratar de uma brincadeira e que seu choro era “*de tanto rir*”, o desenho sugere uma idéia de agressão. Além da ambivalência representada no prazer e desprazer, esse dado pode remeter a Freud (1919) quando trabalha a questão das fantasias infantis em que há agressões de um adulto, geralmente do pai, dirigidas à criança. Neste texto freudiano, são abordados justamente os sentimentos de prazer ligados a tais fantasias. Pode-se supor que tal ambigüidade diz de um aspecto transferencial investido na figura da professora e é notável que se trate exatamente de um momento considerado importante. A seguir o desenho de Hélio:

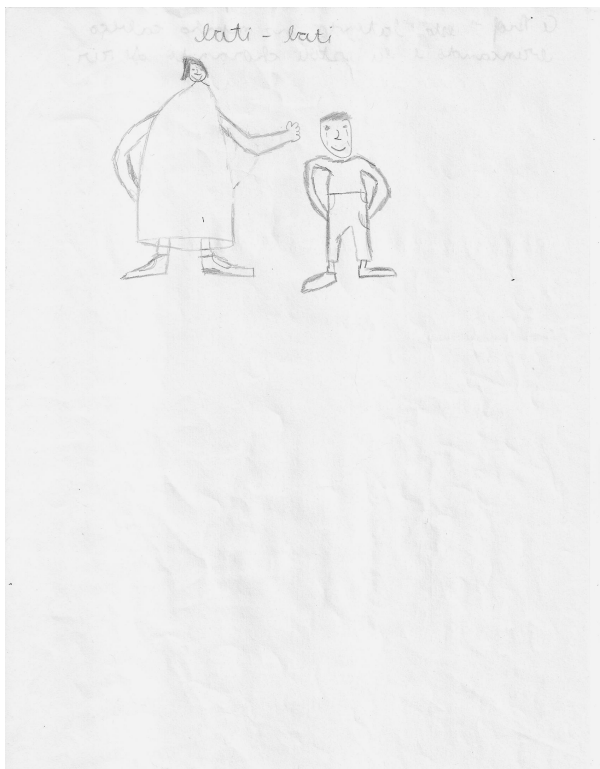


Figura 27 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Hélio.
Fonte: Arquivos da autora

No próximo desenho, Hélio retomou a história do aniversário-surpresa, desenhando a professora, a mesa com o bolo de aniversário e ele mesmo, de frente para a professora. É interessante observar que Hélio é um dos meninos mais baixos da sala e, em seu desenho, se apresentou bem maior, pouco mais alto até que a professora:

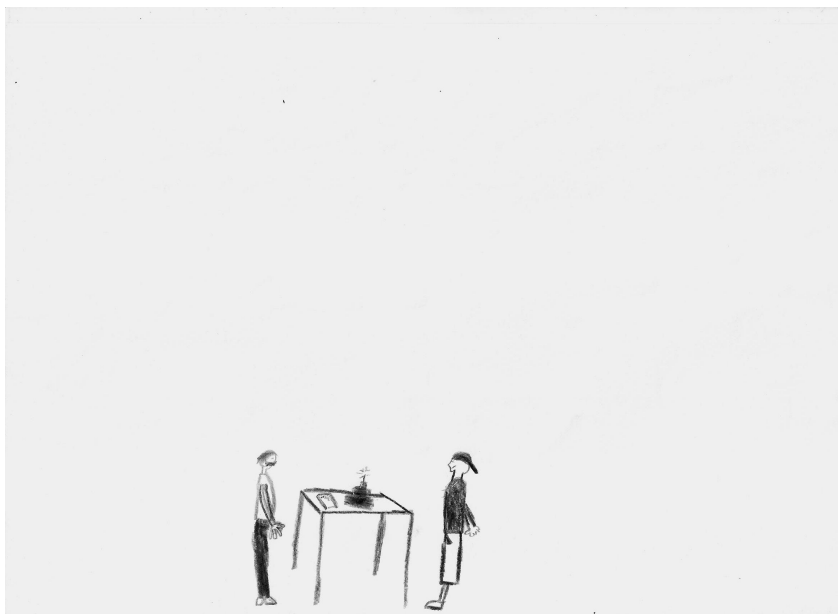


Figura 28 – Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Hélio.

Fonte: Arquivos da autora

Hélio, em seu discurso, trouxe representações da relação afetiva com a professora que remetem à “atenção” dada por ela para entender porque seu aluno estaria chateado, bem como para o menino que “não aprendia bem as coisas”.

Houve também a idéia de que a professora estava feliz porque “*todos da sala tinham tirado nota muito alta*” e desejava que a escola, e suas colegas professoras, melhorassem o comportamento dos alunos e que eles tivessem boas companhias. Afirmou que seus professores são “*boas pessoas e trabalhadoras*”, que alguns professores “*adoram seus alunos*” e que eles “*querem que eles aprendam*”. Acredita, ainda, que o “carinho” da professora é algo que o ajuda a aprender.

3. 8. Viviane - 11 anos e 5 meses

Viviane é maior que suas colegas em tamanho e também em idade. Parece ser uma criança agressiva, pelo que se pode observar, pois fala muitos palavrões e se envolve em brigas com freqüência, inclusive com os meninos.

Na escola, tem fama de aluna “insuportável”, conforme o discurso de suas professoras dos anos anteriores. Mas, na sala de aula, pareceu respeitar sua atual professora, que a trata com muito humor. Um exemplo disso é o de quando a professora falou que, na verdade, ela é uma “lady” – mesmo estando prestes a agredir alguém, o que, às vezes, a faz “se segurar”. Pode-se pensar que essa brincadeira, entre a professora e ela, seja uma forma da professora nomear o que espera dela (que se comporte como uma “lady”) ao que, de certa forma, ainda que achando engraçado, ela tenta corresponder.

Quando solicitada a fazer um desenho que representasse sua sala de aula, Viviane produziu o desenho sem usar cores: desenhou uma carteira escolar, o armário, a mesa da professora com papéis, sua cadeira, o quadro de giz cheio de coisas escritas, e acima dele, um alfabeto inteiro. Contou a história de um dia frio, em que as crianças estavam brincando de jogo da memória, verdade e desafio, e desenharam no quadro de giz. São representações de momentos descontraídos, cheios de brincadeiras. Segue o desenho de Viviane:

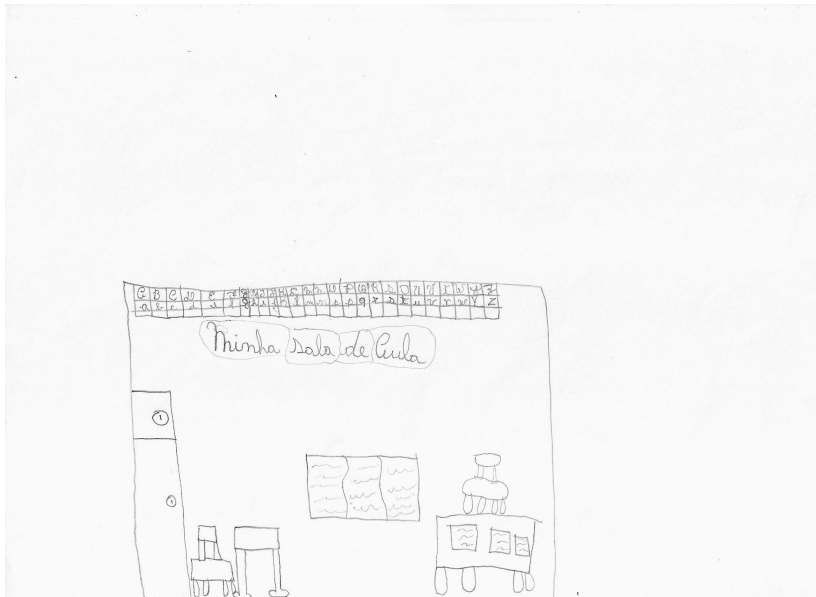


Figura 29 – Primeira representação da sala de aula, feita por Viviane.
Fonte: Arquivos da autora

Com o título “*Minha sala de aula*”, o segundo desenho de Viviane é associado à descrição de um dia em que novamente brincaram de jogo da

memória, então lancharam, foram para o recreio, depois para a aula de informática, arrumaram a mala, etc. Os armários foram desenhados em proporção maior em relação aos outros móveis:



Figura 30 – Segunda representação da sala de aula, feita por Viviane.
Fonte: Arquivos da autora

Em seu desenho sobre um momento importante com a professora, descreveu uma conversa sobre suas brigas com “todo o mundo”. Viviane explicou que as outras crianças a “*atentam*”, mas a professora pediu a ela para “*parar de fazer isso*”. Desenhou a si mesma e a professora bem próximas, no canto esquerdo da folha:



Figura 31 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Viviane.

Fonte: Arquivos da autora

O último desenho é bastante parecido com o anterior, acerca do qual Viviane relatou, como sendo um momento importante com sua professora, o momento de “*um abraço*”. Complementou comentando que era Páscoa:

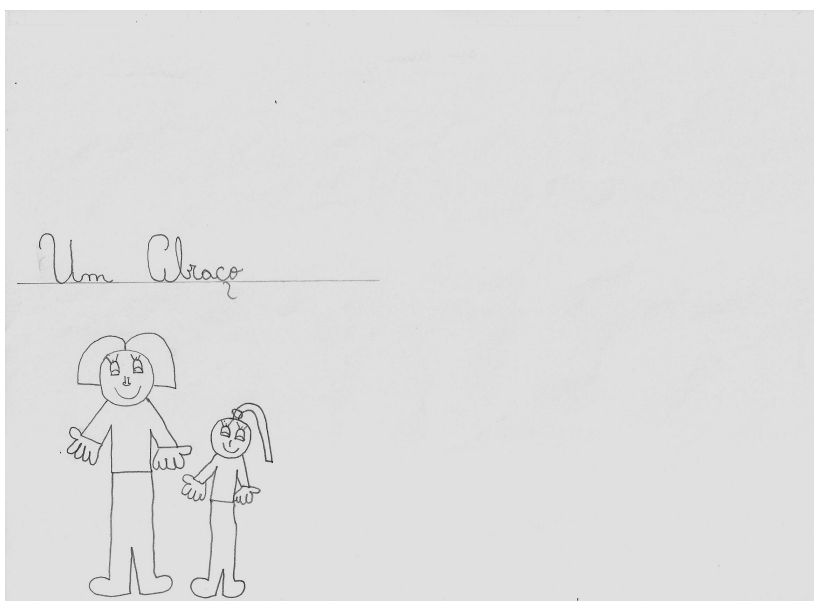


Figura 32 – Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Viviane.

Fonte: Arquivos da autora

Na história para completar, a professora, diante do menino que estava chateado, *“agradou ele e perguntou o que ele tinha”*. O aluno “que aprendia bem as coisas” prestava “atenção” na professora e o “que não aprendia” mobilizou a professora a “conversar” com seus pais.

Nas produções de Viviane se destacam representações que envolvem a “brincadeira”, a “conversa”, o “abraço” e o “agradar”. Na entrevista, Viviane falou mais diretamente sobre sua relação com a professora, e em seu discurso encontrou-se representações de “respeito” (*“Eu gosto da minha professora porque ela me respeita”*), de “briga” (*“Ela briga comigo, mas eu preciso”; “brigando comigo, ela demonstra que gosta”; “brigar comigo me faz bem”*). O “brigar” parece representar um investimento, um importar-se da professora, que parece importante para Viviane. Os efeitos disso têm sido a melhora que Viviane apresentou durante este ano em seu desempenho escolar, bem como em seus relacionamentos com os colegas e com a professora.

3. 9. Daniel – 9 anos e 11 meses

Daniel é um garoto extremamente quieto, tendo sido encontrada alguma dificuldade para que ele falasse, principalmente nas fases iniciais da coleta de dados. No primeiro desenho com história, ele apenas a intitulou *“Minha sala de aula”* e não conseguiu falar mais nada. O desenho é bem descritivo, os elementos principais foram as carteiras escolares, a mesa da professora e o quadro de giz:

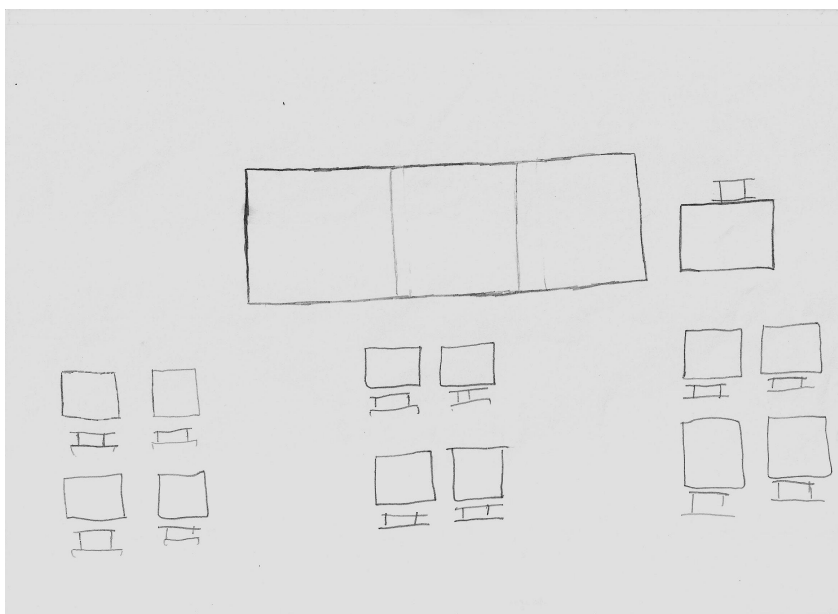


Figura 33 – Primeira representação da sala de aula, feita por Daniel.
Fonte: Arquivos da autora

O segundo desenho com história, tendo ainda como temática a sala de aula, recebeu o título “*Eu e a professora*”. Foi interessante, porque ele ainda não sabia que este seria justamente o tema dos próximos desenhos. Sobre ele, apenas comentou que ele e a professora estão na sala de aula se cumprimentando:

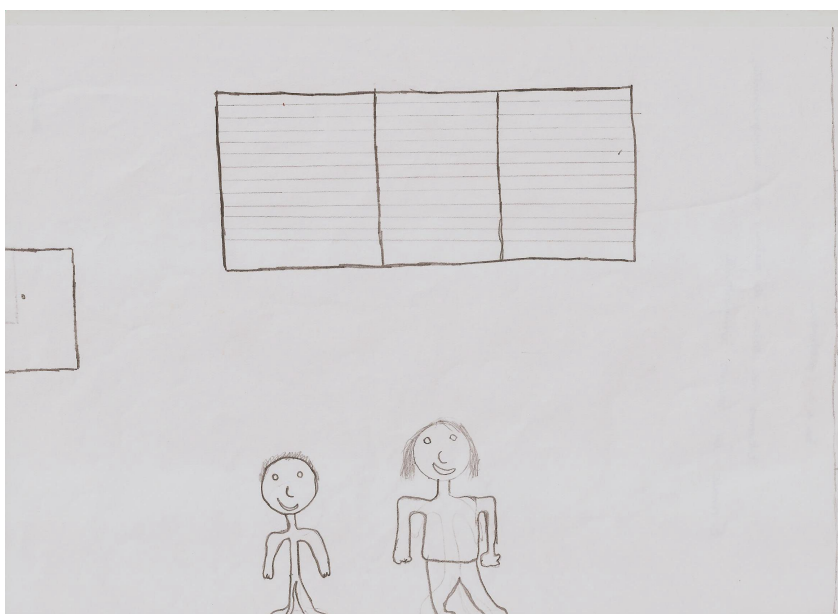


Figura 34 – segunda representação da sala de aula, feita por Daniel.
Fonte: Arquivos da autora

A história associada ao terceiro desenho, denominada “*Eu e minha professora*”, acontece num dia de aula de informática. Ele explicou que estava sorrindo e dando um abraço na professora. Em seguida comentou: “*Não foi assim com as outras professoras, ela gosta de mim*”. Sua produção é permeada por conteúdos afetivos nas representações de “carinho” e de “gostar”.

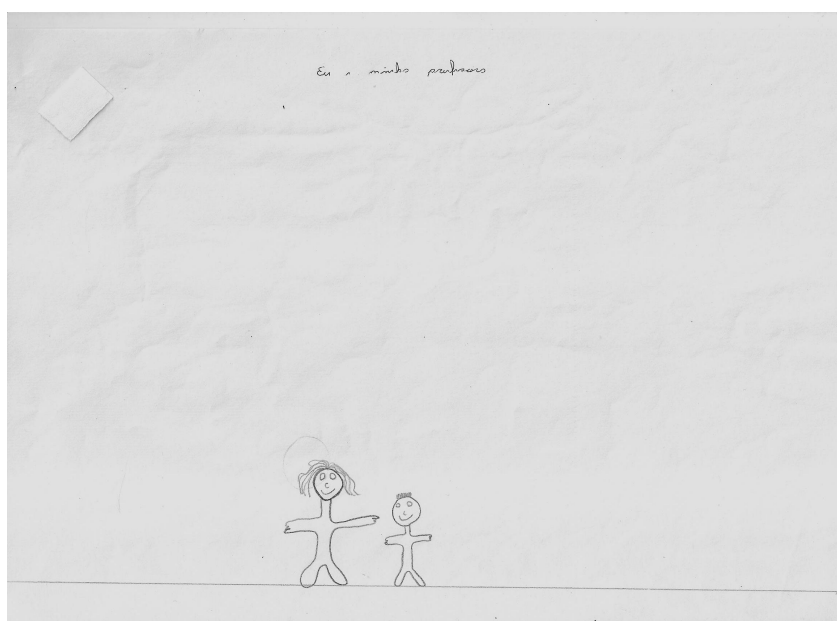


Figura 35 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Daniel.
Fonte: Arquivos da autora

Sob o mesmo título do desenho anterior, Daniel contou, por ocasião da realização do quarto desenho, uma história em que ele estava em um parque passeando, até que viu, por acaso, sua professora e foi cumprimentá-la, ao que ela ficou surpresa:

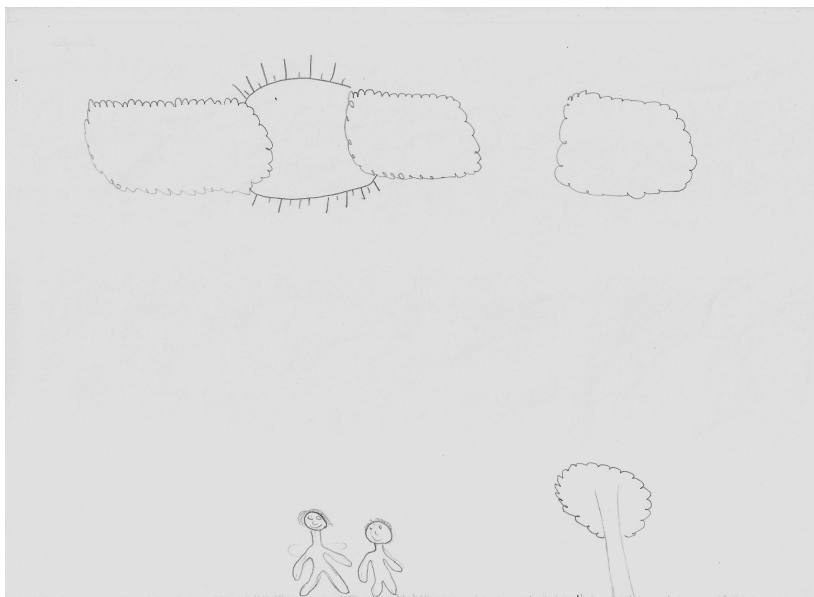


Figura 36 – Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Daniel.

Fonte: Arquivos da autora

Daniel pareceu tocado pelo fato de que, no próximo ano, ele e seus colegas irão para uma outra escola. Na história para completar em que “o menino, de vez em quando, pensava na escola e na professora”, Daniel continuou dizendo que *“Ele pensava na professora, em vê-la de novo, tinha saudades”* e, logo em seguida, falou sobre si mesmo, que irá mudar para outra escola, mas que tem vontade de visitar sua professora. O menino que “estava chateado” era porque *“ficou sem ver a professora”*. Supõe ainda que *“nas férias, a professora pensava nos seus alunos e sentia muita falta deles”*, comentando que sua professora atual *“fala muito dos alunos do passado dela”*, o que o faz pensar que ela sente falta deles.

Para Daniel, a professora fica feliz com o bom desempenho e a produção de seus alunos, e deseja que seu aluno seja *“muito esperto”*. Em todas as questões da entrevista Daniel relacionou, de maneira significativa, a aprendizagem com a afetividade entre aluno e professor.

Quando indagado sobre qual é o trabalho do professor, Daniel respondeu que é *“ensinar os alunos”* e, emendando, *“se ele [professor] não gosta do aluno, não ensina direito; se gosta, o aluno aprende por causa do afeto”*. E, ainda, *“nem sempre o professor gosta de criança. Minha professora gosta de todos, mesmo os que ela briga mais”*. Esclareceu que *“às vezes fico*

brabo quando ela [a professora] briga”, mas acredita que a professora gosta dele e de seus colegas, porque *“ela dá mais atenção para a gente, conversa com cada um”*. Novamente, quando perguntado sobre o que a professora faz, que o ajuda a aprender, Daniel refere significações afetivas, dizendo que a professora conversa e demonstra que gosta dele.

3. 10. Helena – 9 anos e 9 meses

Helena é a aluna mais nova da turma e, segundo sua professora, é uma excelente aluna. No primeiro contato com a pesquisadora, Helena parecia tímida e falou muito pouco; todavia, no decorrer dos encontros pareceu sentir-se mais à vontade.

O primeiro desenho denominou *“A aula de sala”*. Sobre o título é interessante notar que a aluna cometeu um ato falho: ela escreveu *“a aula de sala”*, no entanto falou *“a sala de aula”*. Apareceram, no desenho, alguns objetos e pessoas. O quadro com operações pareceu representar o conteúdo que está sendo ensinado pela professora, desenhada em pé e apontando para o quadro.

Chama a atenção que ela própria apareceu como a única aluna presente na sala de aula, que está em pé também. Nota-se que a professora e sua mesa foram desenhadas em tamanho desproporcionalmente maior em relação ao desenho que representa a própria aluna. Outros elementos que caracterizam a sala de aula de Helena são o armário e o relógio:



Figura 37 – Primeira representação da sala de aula, feita por Helena.
Fonte: Arquivos da autora

O segundo desenho da sala de aula foi intitulado por Helena como “O dia de informática”, e a história produzida foi a seguinte:

“No dia de informática a professora estava corrigindo os cadernos dos alunos e alguns não tinham feito a lição e ela passou multiplicações e divisões para eles fazerem. E eles ficaram sem informática e sem recreio”.

Este discurso confirma que a “lição” é uma representação importante para as crianças, conforme já mencionado em outros momentos desta pesquisa.

Os móveis como a mesa, o armário e o quadro de giz são desenhados em tamanho relativamente grande, sendo que a professora parece pequena em relação a eles:

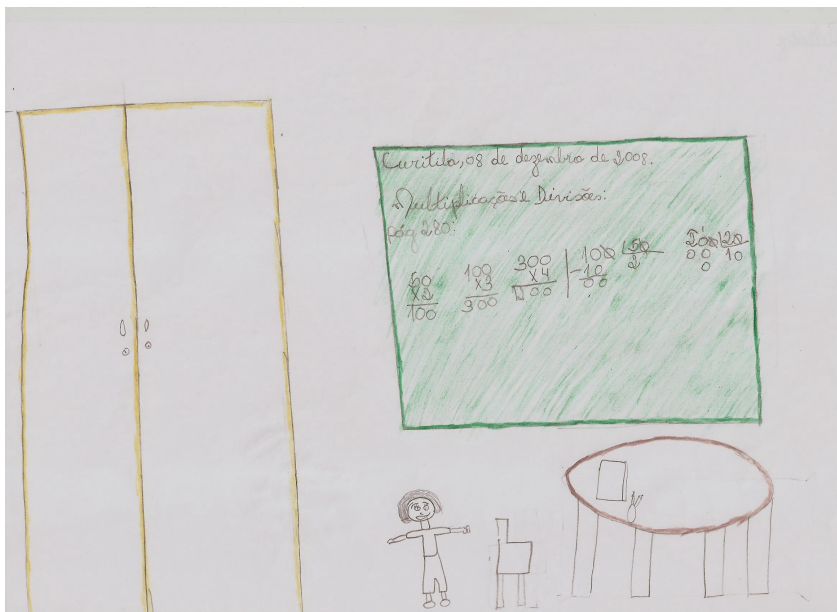


Figura 38 – Segunda representação da sala de aula, feita por Helena.
Fonte: Arquivos da autora

Em outro encontro, Helena foi convidada a desenhar a si mesma e a sua professora em um momento importante. O título escolhido foi *"Professora ensinando a aluna"*, sendo que a história foi fiel ao título do desenho: *"a professora estava explicando, ensinando a aluna"*. Desta vez, a mesa foi retratada bem menor, a professora e a aluna foram desenhadas bem próximas, de braços abertos, e há um coração desenhado na roupa da professora.

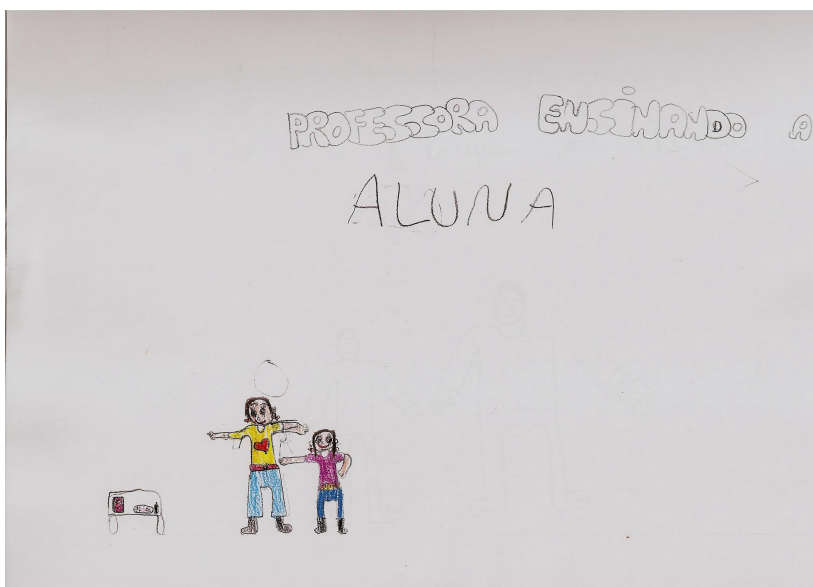


Figura 39 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Helena.
Fonte: Arquivos da autora

“O dia da torta” é o último desenho da seqüência e, em relação a ele, Helena descreveu um dia em que ela e sua professora haviam feito uma torta. Segundo ela, foi bem divertido e a torta “ficou muito boa”. No desenho, novamente a mesa e a torta aparecem de maneira desproporcional, bem maiores do que as figuras humanas. A aluna e a professora foram desenhadas praticamente do mesmo tamanho:



Figura 40 – Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Helena.
Fonte: Arquivos da autora

Sobre a relação entre as crianças e sua professora, Helena supõe que tanto a professora sente saudades dos alunos, quanto os alunos sentem saudades dela e das coisas da escola. Para ela, “a professora estava feliz porque todos os alunos tiraram nota boa e a professora foi muito elogiada pelas outras pessoas” e o que a professora mais queria era “bons alunos... educação... era o que mais queria dos seus alunos”. Nota-se que o bom desempenho dos alunos é, em sua concepção, motivo para que sua professora seja “muito elogiada” por outras pessoas, uma associação nítida entre elementos emocionais e cognitivos.

Além desta referência ao desempenho e à educação dos alunos, foi possível identificar uma forte relação entre ensinar e aprender em alguns momentos do discurso de Helena. Um exemplo é quando ela explicou que “o menino que aprendia bem as coisas” *“estudava bastante e ensinava para as pessoas o que ele tinha aprendido”*. Outro exemplo a ser mencionado é sua explanação acerca do trabalho do professor, o qual é *“muito legal porque o que eles aprendem, eles ensinam para nós”*. Ainda, contendo a mesma idéia, apareceu o dito de que seus professores são *“legais porque o que eles aprendem, eles ensinam para nós”*. Pode-se observar o prazer e a motivação ligados, em suas percepções, às atividades de ensinar e aprender.

Surgiram, também, representações importantes da relação entre os alunos e sua professora como *“ela explica coisa por coisa, ela conversa”* e isso a ajuda a aprender. Diz gostar da professora porque *“ela é legal, as coisas que ela passa, o jeito dela, e ela ensina as coisas”* e imagina que a professora gosta dela e de seus colegas pelo *“jeito dela de falar, ela fala que gosta, é carinhosa”*. O que se pode concluir é que Helena representa, de maneira significativa, tais aspectos afetivos na relação com sua professora.

3. 11. Juliano - 10 anos e 8 meses

Embora a carteira em que foi instituído o lugar de Juliano seja no fundo da classe, freqüentemente o garoto é convidado pela professora a se sentar bem na frente, com a carteira encostada à mesa da professora.

A professora comentou com a pesquisadora que estava preocupada com Juliano, pois segundo ela, ele tem andado muito agitado e se machucado muito.

Em seu primeiro desenho sobre a sala de aula, Juliano teve o cuidado de escrever o nome de alguns elementos que queria retratar. Os elementos desenhados por ele foram a porta, as janelas, os livros, os murais, as carteiras e o quadro de giz. Demonstrou resistência a contar uma história e até a dar um título para sua produção, no que foi respeitado pela pesquisadora, já que nesse primeiro momento demonstrou não estar se sentindo muito à vontade. Abaixo

se pode visualizar a primeira representação da sala de aula construída por Juliano:

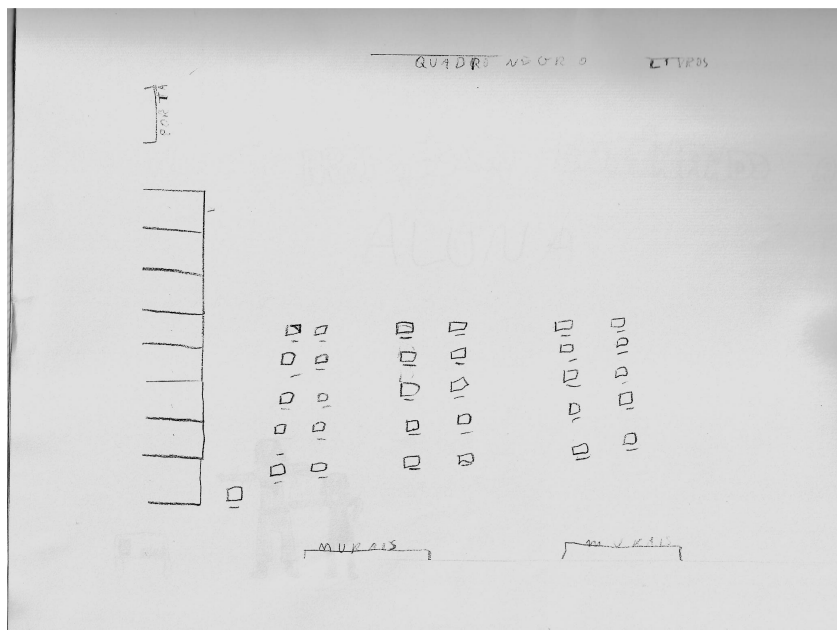


Figura 41 – Primeira representação da sala de aula, feita por Juliano.
Fonte: Arquivos da autora

O segundo desenho sobre a sala de aula teve como título “*Bati minha cabeça*”. Juliano relatou um episódio acontecido há alguns dias na sala de aula. Ele estava balançando a cadeira e, então, caiu batendo a cabeça e ficando “*meio tonto*”. Foi levado para a diretoria de onde telefonaram para que sua tia fosse buscá-lo. Chamaram também a Ecco salva, empresa que faz atendimentos médicos de emergência. Seu desenho foi bastante semelhante ao anterior, embora nesse ele tenha usado cores:

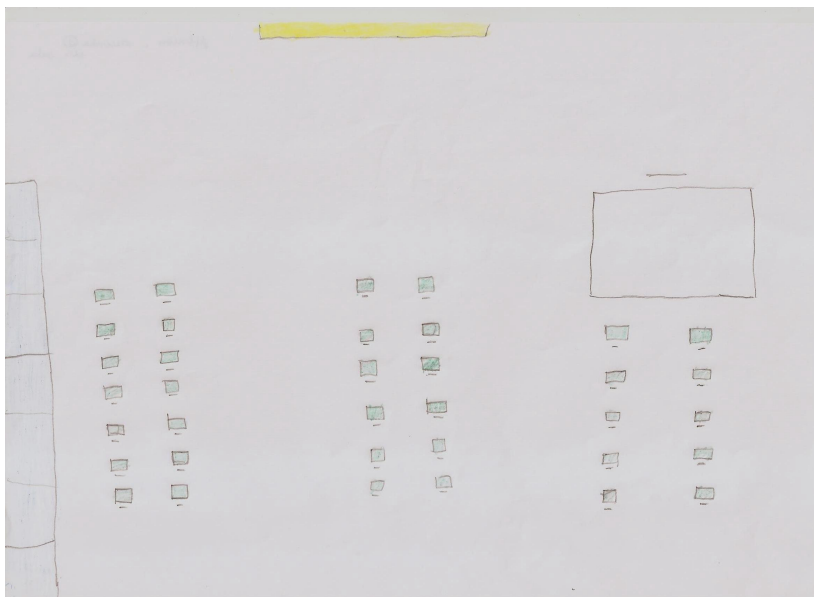


Figura 42 – Segunda representação da sala de aula, feita por Juliano.
Fonte: Arquivos da autora

No encontro posterior Juliano já se demonstrava mais à vontade com a pesquisadora e, quando solicitado a desenhar a si e a professora em um momento importante, produziu um desenho com o título *“Eu e a professora”*. Em sua história disse que ele e a professora estavam conversando sobre a aula; então riu e falou: *“a professora sempre conversa comigo, eu faço bagunça”*. A professora foi desenhada de braços abertos e o aluno com as mãos no bolso:

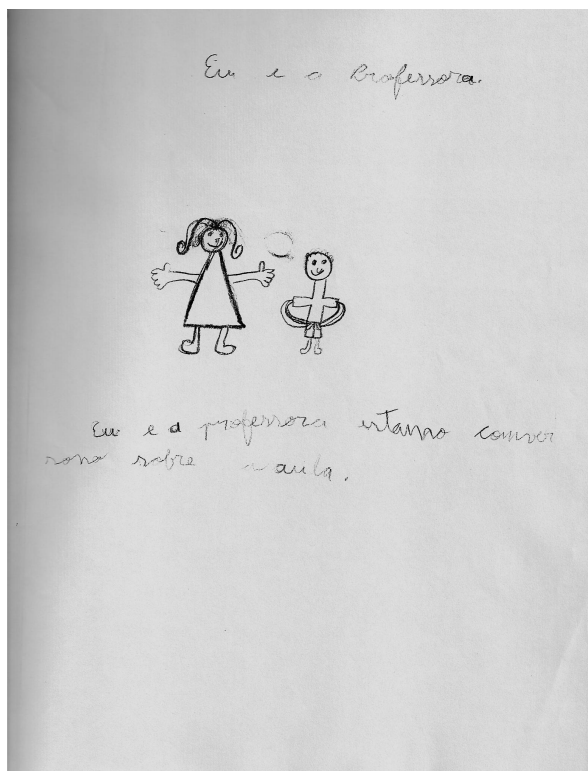


Figura 43 - Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Juliano.
Fonte: Arquivos da autora.

O último desenho solicitado, com o mesmo tema do anterior, foi denominado “*Eu escrevendo*”. Juliano relatou o seguinte contexto para seu desenho:

“A professora estava escrevendo e eu copiando a matéria nova, ela me pôs perto dela. O lanche chegou, daí nós lanchamos”.

Chama a atenção a desproporção entre o tamanho da professora e o do aluno, que aparece bem pequenininho, sentado em sua carteira, ao lado da mesa da professora:

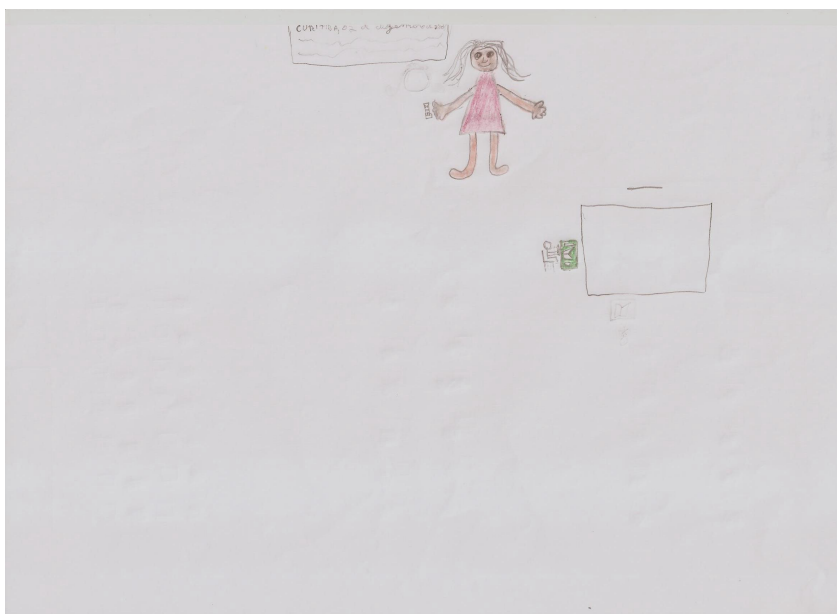


Figura 44 – Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Juliano.

Fonte: Arquivos da autora.

É interessante observar como parece importante para Juliano este “ser posto” sentado perto da professora. Mais tarde ele falou novamente sobre isso como sendo uma das coisas que a professora faz que o ajudam a aprender.

A professora foi representada, nas histórias para completar, como quem percebe a tristeza de seu aluno e se sensibiliza com ela. É também quem deseja que seus alunos aprendam, trabalhem, façam faculdade, se formem para “*ela ter orgulho*”.

As representações de “ajuda”, “carinho” e “atenção” continuaram a aparecer, por exemplo, quando ele supôs que o menino aprendia bem as coisas porque “*sua professora, os pais ajudam, ensinam, dão carinho e educação*”. Já o outro menino “não aprendia bem” “*porque os pais não ensinavam*”, mas a professora “*ajudou ele em todas as lições e deu uma atenção especial para ele*”.

Este tipo de significação se repete na entrevista, onde apareceram também, outras representações da relação com a professora, como o “brincar” e o “conversar”.

Segundo Juliano, o trabalho do professor é “*ajudar as crianças, passar lição ensinando, explicar e conversar*”. Os professores são “*legais, passam*

lição, brincadeiras, fazem festinha e brincam com a gente". Nesse sentido, o que faz perceber que a professora gosta dele e de seus colegas é que ela faz brincadeiras.

Nas produções de Juliano, portanto, as principais representações da relação afetiva com a professora são a "proximidade" (*"me pôs perto dela"*), o "importar-se" e ter orgulho do futuro de seus alunos, o "ajudar", o "conversar", o "dar carinho e atenção" e, ainda, o "brincar".

3. 12. Naira - 10 anos e 3 meses

Naira, desde o início dos contatos com a pesquisadora, insistiu para participar do estudo e pareceu ter dificuldades em esperar para ser sorteada. Quando, finalmente, chegou sua vez de participar, Naira se comportou de maneira bastante desinibida.

Seu primeiro desenho com história teve o título *"Minha sala"* e a história versou a respeito de um dia em que *"estava supercalor"*, por isso a professora sugeriu que todos os alunos tirassem as jaquetas e blusas. No desenho, Naira foi minuciosa ao representar todas as carteiras da sala, colocando a inicial do nome de seus colegas nos lugares que costumam sentar:

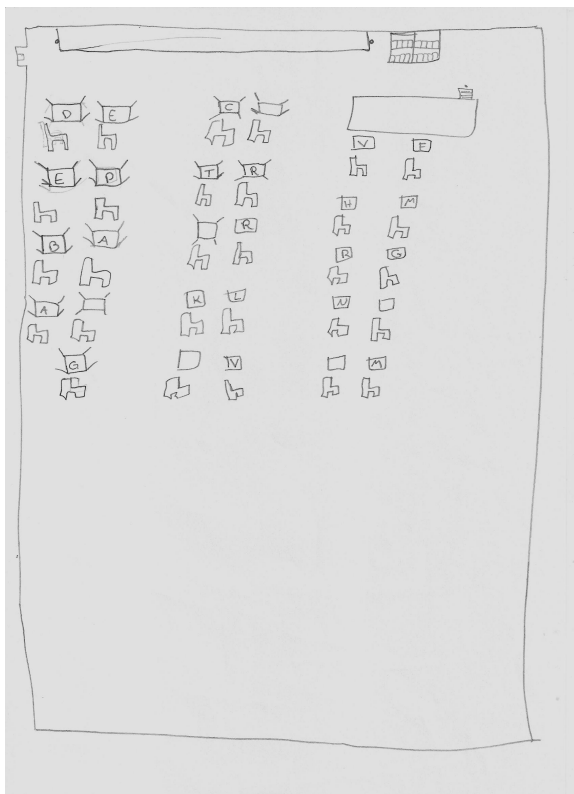


Figura 45 – Primeira representação da sala de aula, feita por Naira.
Fonte: Arquivos da autora.

Naira intitulou o segundo desenho “*Tabuadas*”, relatando uma situação em que, depois de terem terminado o estudo da tabuada, “*a professora fez para gente jogo da memória, brincamos e conversamos bastante, foi legal*”. Desta vez, ela desenhava duas carteiras bem grandes, sendo uma com a inicial do seu nome e outra com a inicial do nome de uma colega. A professora foi desenhada em pé atrás de sua mesa. No quadro de giz estava escrito: “*tabuadas*” e, ao lado dele, uma estante:

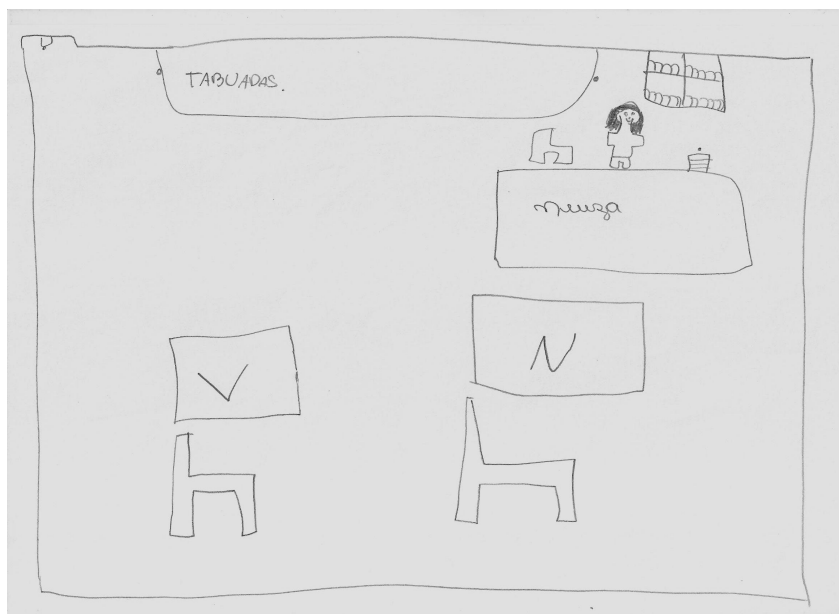


Figura 46 – Segunda representação da sala de aula, feita por Naira.
Fonte: Arquivos da autora.

O terceiro desenho foi associado a um momento em que Naira e sua professora estão entrando na escola e estão conversando sobre Naira ter passado de ano. Ambas estão felizes por isso. O título foi “*Eu e a professora*”, sendo que no desenho foi representada a fachada da escola, um portão e as escadas, bem como uma árvore:



Figura 47 – Primeira representação de um momento importante com sua professora, feita por Naira.
Fonte: Arquivos da autora.

Em seu último desenho, Naira remeteu a um passeio que os alunos fizeram recentemente ao “*Museu Paranaense*”, e este é o título escolhido por ela. Relatou que ela e os colegas foram até o museu com a professora e que lá aprenderam “*bastante coisa*”. Naira desenhou o ônibus a caminho do museu, em um dia ensolarado:

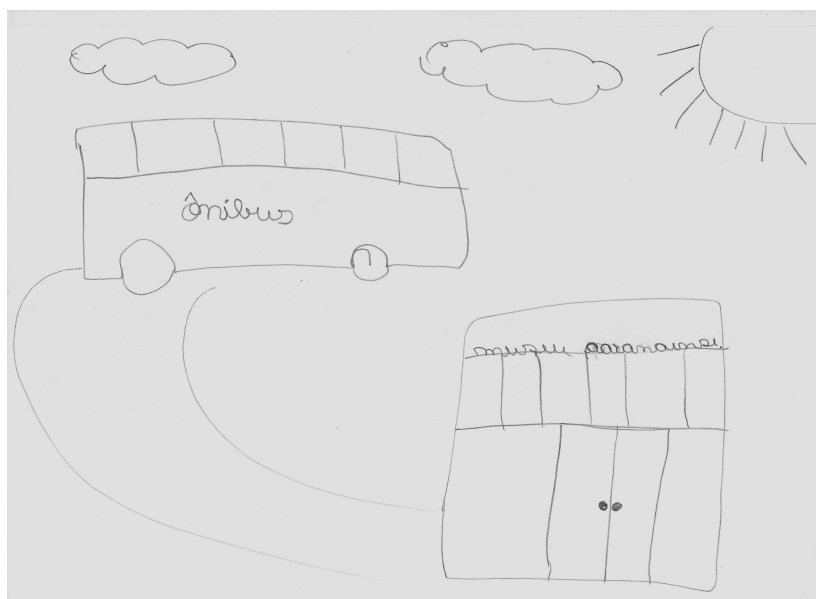


Figura 48 – Segunda representação de um momento importante com sua professora, feita por Naira.
Fonte: Arquivos da autora.

Nas histórias para completar, Naira atualizou no personagem “o menino chateado” uma situação vivenciada por ela própria (conforme explicado pela aluna posteriormente):

“O menino estava muito chateado porque o tio dele é drogado e rouba todo mundo. A professora do menino o levou a um canto e perguntou a ele o que tinha acontecido, ele responde e a professora o consolou”.

Na seqüência das histórias, Naira sugeriu que “a professora estava feliz porque o tio do menino parou de se drogar”, o que pode ser interpretado

como sendo, além de uma expressão de alívio pelo fato da situação complicada estar se resolvendo, um envolvimento afetivo da professora em questões familiares que chateiam as crianças. Naira, espontaneamente, esclareceu ter sido muito importante, para ela, ter contado para sua professora o que estava acontecendo na sua família e, mais ainda, a professora tê-la ouvido, o que a fez se sentir consolada. Abriu então um sorriso e disse que agora seu tio não se droga mais.

Por meio do instrumento *Histórias para completar*, a professora foi caracterizada por Naira como alguém que se envolve, que desejava que *“todos os alunos se saíssem bem”* e, quando estava de férias, *“sentia falta dos estudos”*.

Na entrevista também apareceram muitas representações de afetividade nas idéias construídas por Naira a respeito da relação entre sua professora e os alunos. Destacam-se, nesse sentido, as seguintes falas:

“É um trabalho muito importante, porque ensina para criança tudo que deve aprender. Eles ensinam, brigam e acompanham”.

“Eles nos tratam com carinho, amor e atenção”.

“Ela faz coisas legais, fez jogo da memória, faz bastante coisa para agradar a gente”.

Nelas, é possível reconhecer representações como “brigar”, “acompanhar”, o “carinho”, o “amor”, a “atenção” e o “agradar” presentes no discurso de Naira. Quando fala sobre o que a professora faz que a ajuda a aprender, refere-se ao *“jeito que ela ensina, ela faz toda explicação no quadro, é muito atenta”*. É interessante ressaltar que Naira identifica, na professora, também momentos de erro, por exemplo, ao dizer: *“às vezes quando ela erra feio, alguém não fez a lição, é chata, mas eu gosto dela”*, ou seja, a estima que tem pela professora não é condicionada a um ideal. A partir de um referencial psicanalítico, poder-se-ia dizer que ela a coloca em uma posição transferencial, afinal afirma que a professora a faz aprender, mesmo percebendo a “castração” da professora.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A proposta, aqui, é a de um momento em que serão discutidos os principais resultados obtidos ao longo da pesquisa, buscando-se conectá-los às teorias estudadas e utilizadas para fundamentar o presente trabalho de pesquisa.

Um resgate das bases teóricas desta pesquisa mostra que alguns dos pressupostos da psicanálise, bem como da teoria das representações sociais são referenciais importantes para se buscar entender a dinâmica das relações entre professores e alunos. Se ambas possuem relevância frente ao tema em estudo, pode ser levantada a questão sobre quais seriam os pontos em que tais teorias podem dialogar. Buscar-se-á responder a essa questão colocando-se em foco os resultados do estudo, após uma pequena introdução teórica.

Moscovici (1978), Kaës (2001), Ornellas (2004), entre outros autores, articulam as representações sociais e a psicanálise:

Por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações na vida cotidiana no curso da comunicação interpessoal. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 1978, p.181).

Pode-se dizer que uma representação social manifesta algum saber prático de como os sujeitos, inseridos cotidianamente em um contexto coletivo, expressam sentimentos e interpretações sobre o mundo. Para a psicanalista Ornellas (2004), esse conhecimento tem uma base cognitiva e afetiva; portanto, as representações sociais não são saberes articulados apenas ao cognitivo, mas que se tecem, de forma dinâmica, em um processo histórico, racional, afetivo e emotivo.

Entre as representações sociais e a psicanálise, há de comum suas relações com a linguagem. Cordié (1996) entende a apropriação da linguagem

como um trabalho ativo, pois as palavras pertencem a todas as pessoas, pertencem a uma língua em particular e é um trabalho do próprio sujeito retomá-las e fazê-las suas. Ao mesmo tempo em que as palavras trazem um significado comum, socialmente convencionado, preservam um sentido particular para cada sujeito porque, no processo de aquisição da linguagem, as palavras ouvidas são associadas às pessoas e às situações, adquirindo sentido por meio de um processo onde são religadas, associadas e, por vezes, isoladas.

Kaës (2001) afirma que a psicanálise pode manter alguma relação com a concepção psicossociológica da representação, mas ressalta que é pouco provável que os objetos coincidam, pois se constituem de projetos epistemológicos e práticas diferentes. Entretanto, é importante enfatizar que as representações são designadas por conteúdos conscientes e por processos inconscientes que ocorrem em sujeitos que são, concomitantemente, cognitivos, afetivos, históricos e sociais. Portanto, o que há de convergência possível entre a psicanálise e as representações sociais é, no mínimo, que ambas se propõem a escutar a produção de discursos dos sujeitos, tanto naquilo que há de singular como no que é compartilhado socialmente. Ou seja, tanto a representação social quanto a psicanálise se interrelacionam com a cultura. As duas teorias podem participar dos debates interdisciplinares porque tentam nomear, relacionar as construções simbólicas com seus contextos.

Ornellas (2004) destaca que Freud, em vários momentos de sua obra, idealizava que a psicanálise pudesse, futuramente, contribuir com a sociedade como um todo, em especial com a educação. O pai da psicanálise acompanhava os movimentos sociais e estimulava que a psicanálise pudesse estender-se a outras áreas do conhecimento. Daí surgiu o interesse da psicanálise pela educação e pela escola.

A via de acesso da psicanálise aos conteúdos presentes nos sujeitos é sempre a escuta cuidadosa. Também neste trabalho de pesquisa a tentativa foi de, através da escuta, buscar entender como as crianças, no papel de alunos estão construindo sentidos neste “pedacinho” do mundo que as cerca. “Ao escutar os ditos e os não ditos, produzimos e ampliamos o mundo das coisas, damos a nossa versão, que é na réplica e não uma repetição” (ORNELLAS, 2004, p. 3).

Escutar e falar fazem parte do processo educativo, embora possamos inferir que há uma desproporção entre o espaço que cada um, professor e aluno, tem para tomar a palavra. Ainda assim, é aí que se dá o encontro dos sujeitos que constroem as relações afetivas, as quais podem ser representadas pela fala e serem compreendidas pela escuta.

Nesse sentido, a pesquisa em questão preocupou-se em incluir um espaço de fala, destinado à exploração de aspectos situados na interrelação entre os âmbitos afetivo e cognitivo, para as crianças no ambiente escolar. Supõe-se que as crianças entrevistadas puderam usufruir da oportunidade de pôr em palavras parte da experiência de relacionamento com sua professora.

A leitura dos resultados obtidos na pesquisa foi composta por três momentos. O primeiro momento foi a apresentação de diagramas para que fosse possível visualizar a freqüência geral com que apareceram as categorias de representações afetivas nas falas das crianças, conforme os variados instrumentos de pesquisa. O segundo foi a exploração das categorias, apresentando-se exemplos de algumas falas que caracterizaram cada uma das cinco categorias. Talvez, nesses dois primeiros momentos, a leitura dos resultados tenha tido um viés mais marcado pelas representações sociais, porque, até então, as falas apresentadas têm o objetivo de traduzir as representações coletivas deste grupo de crianças (ainda que a coleta de dados tenha se dado de forma individual). Entretanto, como apenas a freqüência de um acontecimento não é suficiente para determinar a centralidade de uma representação, criou-se um terceiro momento de análise, no qual foram feitos estudos individuais das doze crianças participantes do estudo. A leitura foi então singularizada, retomando-se, no percurso, a cadeia de significantes de cada uma das crianças ao longo do processo de encontros e produções na coleta de dados.

É importante a contribuição do referencial teórico da psicanálise para a leitura desses dados de pesquisa, quando adverte de que *a palavra nunca é toda*. Ou seja, a função simbólica que comporta a fala é de fundamental importância, mas ela é sempre parcial, no sentido de que é impossível dizer tudo. Lacan (1998), no texto intitulado “*Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*”, faz um denso trabalho, evidenciando que a palavra comporta um “lugar enganador e ambíguo”, porque em todo discurso há um sujeito

dividido, há um enunciado (consciente) e uma enunciação (inconsciente). Há sempre algo que escapa, que faz com que o dito seja sempre parcial, comporte um tanto de algo que é impossível de dizer. Ou seja, mesmo escutando essas falas das crianças e as considerando em sua importância, é preciso estar ciente, então, da parcialidade que é inerente às representações. Isso quer dizer que, o que foi dito, representa o possível de ser dito nesse momento e que há muito mais, tanto pontos de não saber, como afetos que não puderam se representar.

O importante é que, se há algo do que as palavras não conseguem tecer, aí está o sujeito do inconsciente na teoria lacaniana, exatamente onde a linguagem não dá conta de dizer dele. Portanto, as categorias constituídas aqui mostram o que foi possível de ser tecido através das palavras, mas considera-se que algo foi tecido para além delas e que esse processo toca as crianças enquanto sujeitos singulares.

Como já citado na fundamentação teórica deste trabalho, Lacan (1994) explicou que “cada vez que estamos na ordem da palavra, tudo que instaura na realidade uma outra realidade, no limite, só adquire sentido e ênfase em função dentro desta ordem mesma” (LACAN, 1994, p. 271).

No mesmo sentido, para Kaës (2001), a representação indica uma ausência, sendo formada como traço e reprodução de um objeto e de uma experiência perdidos. Remete então, para a falta indicada pela representação e pela psicanálise.

Sobre isso, no estudo das representações sociais, Moscovici (1978) analisa que:

A fim de penetrar no universo de um indivíduo ou de um grupo, o objeto entra numa série de relacionamento e de articulação com outros objetos que aí se encontram, dos quais tomam as propriedades e aos quais acrescenta as dele. (MOSCOVICI, 1978, p.63).

Portanto, ao representar um objeto, os indivíduos ou grupos penetram em um universo familiar e o associam a outros objetos anteriormente existentes. Pode-se pensar, por exemplo, que ao representarem a sua relação com a professora como caracterizada por “atenção, conversa e ajuda” e “afeto,

carinho e estima”, que são as duas principais categorias obtidas através dos três diferentes instrumentos, utilizam, provavelmente, palavras já pertencentes aos seus universos familiares. Estas foram representações bastante freqüentes e enfatizadas na fala das crianças.

Numa vertente psicanalítica, as formas de relação objetal que a criança estabelecerá, implicam, necessariamente, o inconsciente e sua relação com o outro. Parece importante, para que se funde um sujeito, que ele possa reconhecer-se no olhar de um outro. Isso garante um lugar, a partir do qual é possível existir:

O sujeito se reconhece a si mesmo na presença do outro e ao simular para si próprio o raciocínio do outro. Ao reconhecimento da alteridade se junta a presença do Outro que permite a cada um definir sua própria identidade, medindo-a pela alteridade dos outros. (FERRETI, 2004, p.44).

Ao dirigir “atenção”, “conversa”, “ajuda”, assim como “afeto”, “carinho” e “estima”, marca-se a alteridade e o reconhecimento do outro.

No Capítulo 4 da fundamentação teórica deste trabalho, em que se abordou a relação do sujeito com o outro, enfatizou-se que o amparo afetivo vindo de um ser humano adulto, para além do amparo fisiológico, participa do início da constituição do sujeito. Nos primeiros tempos de vida de um sujeito o amparo emocional efetiva-se através da maternagem (toques, carinhos, olhares, palavras endereçadas ao bebê). Levisky (1992) enfatiza a importância do desenvolvimento de um sentimento de confiança básica que se origina no vínculo com aquele que encarna a função materna, tanto para o desenvolvimento egóico, como também das demais funções psíquicas.

Na relação com a figura do professor, pode-se pensar no fenômeno transferencial que o coloca, de certa forma, em um lugar semelhante ao dos pais, no sentido que nos lembra Freud (1914), pois os afetos e emoções vividos com os primeiros objetos aos quais o sujeito se acha ligado (a mãe, o pai, os irmãos) vão ser transferidos, ou seja, procurados e substituídos pelos mestres.

Encontrou-se, nas representações das crianças sobre a relação afetiva com seus professores, significantes que se assemelham ao da maternagem. Marcas de sua constituição como ser de linguagem e relacional. Assim como

algumas falas trouxeram representações de sentimentos ambivalentes endereçados ao professor, e que também caracterizam o processo transferencial.

Conforme se observou, a categoria de representações de momentos divertidos e de proximidade só surgiu a partir do instrumento desenhos com histórias, em que as crianças foram convidadas a fazer um total de quatro desenhos, dois com o tema “sua sala de aula” e os outros dois, “você e sua professora em um momento que considere importante”. Chamou a atenção porque, nos conteúdos a partir deste instrumento, esta categoria evidentemente foi predominante, o que leva a considerar que as crianças dão muita importância a esses momentos de diversão e de proximidade com a professora.

Quanto ao fato de que esta categoria só surgiu a partir do instrumento *desenho com histórias*, considerou-se, como pôde ser visto, que não é somente a verbalização da experiência afetiva que propiciaria a sua articulação, o seu entendimento, existindo também outras formas de re-evocar afetos, de representá-los e compreendê-los, em um sistema que é cognitivo e afetivo ao mesmo tempo. Isso acontece, por exemplo, nas expressões artísticas, que abarcam outra forma de linguagem. Lembrando que, como já foi anteriormente abordado neste trabalho, ainda assim, sempre haverá algo que escapará, o qual é vivido como puro afeto, sendo impossível de ser representado.

Sobre os desenhos, é válido relatar que em alguns momentos, principalmente os meninos demonstraram resistências ao desenhar, especialmente figuras humanas. Identificou-se que, como bem descreve Cox (2007), nesta faixa de idade em que se encontram estas crianças (a partir de oito, nove anos), há um aumento das expectativas delas próprias sobre seus desenhos. Elas não se satisfazem mais em que seus desenhos sejam identificáveis, querem que estes sejam visualmente realistas e tornam-se extremamente críticos em relação a eles, podendo até ter o efeito de fazê-las desistir de desenhar.

Também se pôde constatar o que a literatura (SCOTT, 1981; COX, 2007) afirma, que a maioria das meninas tem uma tendência a desenhar mais

detalhes do que a maioria dos meninos, embora não haja outras diferenças consideráveis na produção entre os gêneros.

Advertidos pelas críticas a interpretações generalistas, procurou-se ater, nessa análise de dados a partir de desenhos, nos discursos que a própria criança produziu sobre seu desenho, considerando que houve efeitos resultantes do próprio processo de desenhar.

De acordo com Levin (2001) e Magalhães (2003), tanto o desenho quanto a brincadeira não são importantes em si, mas no movimento que representam em seu processo. Isso porque o ato de produzi-las participa da construção das representações.

Quanto às representações de “momentos divertidos”, trazidas pelos alunos, pode-se teorizar a partir do significante da “brincadeira”, que se repetiu. Ao construírem representações sobre a relação com a professora, as crianças destacaram um objeto de grande familiaridade que é o “brincar”. O brincar, segundo Winnicott (1975), é universal e natural para as crianças.

Moura (2004) menciona que nos momentos de lazer na escola, em que acontecem as brincadeiras e os jogos, são possibilitadas as condições de troca entre os alunos, a interação entre diferentes pontos de vista, a cooperação, assim como o exercício da criatividade, imaginação e fantasia. A autora continua afirmando que, por meio da brincadeira, a criança conquista o domínio sobre o mundo externo, domínio sobre o corpo, aprendendo sobre as relações sociais.

Talvez essa representação retrate também a necessidade que as crianças sentem de momentos como esse, para o seu desenvolvimento. Elas fazem referências também a passeios, festinhas, momentos que favorecem a “proximidade” com a professora; na verdade, com a personalidade da professora. Freud (1914) nos fala sobre o interesse que os mestres provocam em seus alunos, sobre sua vida pessoal. Em alguns desenhos com histórias, as crianças representaram encontros com a professora em parques, na praia, ou seja, em contextos distantes do escolar, contextos estes em que, quem sabe, fosse possível saber um pouco mais sobre a personalidade da professora.

Outro significante que ocorreu com frequência, a partir dos três instrumentos de coleta de dados, foi o “brigar”; porém o brigar, vindo da

professora, pareceu associado ao sentido de cuidado, representando um “importar-se” por parte da professora.

Sabe-se que, a partir da leitura lacaniana de Freud, há a elaboração do conceito de função paterna. Speller (2004) a define de um modo interessante, enfatizando que na relação da criança com os adultos, os efeitos de subjetivação e formação passam também pela função instauradora da *lei simbólica*.

A lei simbólica pode ser considerada como instância organizadora da castração, ou seja, de limites. Assim este “brigar” pode ser uma representação que remete à importância de que o professor sustente, na relação afetiva com seus alunos, alguns limites.

As representações acerca do “desejo de aprender” apareceram somente a partir do instrumento *histórias para completar*, de forma indireta, associadas ao gostar de estudar e à implicação que se supõe necessária para a aprendizagem.

É válido lembrar que o desejo de aprender tem sua origem no desejo de saber, conforme se viu anteriormente no texto relativo à fundamentação teórica deste trabalho. E que embora possa ser considerado como marca constitutiva no ser humano, tal desejo não está livre de ser ambivalente, como nenhum outro desejo está.

Para que a aprendizagem aconteça é necessário que o desejo de saber possa ser investido a serviço de que o sujeito aprenda, superando as resistências próprias da ambivalência.

O que se conclui é que o desejo de saber, na aprendizagem formal, se articula de maneira intensa com o lugar que o aluno investe seu professor, bem como, se é possível a ele suportá-lo e ainda transmitir ao aluno, além do conhecimento, seu desejo de que ele aprenda. Essa idéia é facilmente reconhecida nas falas das crianças que representam o “desejo de ensinar”, o “investimento por parte do professor” e o “importar-se com os alunos”.

Em vários momentos da construção teórica deste trabalho ressaltou-se a importância de que o professor explicita o desejo de que seu aluno aprenda, e é interessante constatar como as crianças parecem saber disso. Nesse sentido, a visão de Lajonquiére (1992) é a de que é preciso um outro que confirme e reconheça o movimento de conhecer e aprender do aluno.

Speller (2004) lembra que a criança ocupa um lugar, tanto no desejo dos pais, como no desejo dos mestres. Acrescenta-se que, ao mesmo tempo em que a criança corre o risco de ficar alienada à demanda impossível do outro, é extremamente necessário que possa reconhecer-se no desejo do outro, para que possa investir-se desse desejo e, naturalmente, diferenciar-se dele, tornando-se sujeito do próprio desejo.

Como já apresentado na análise de dados, em vários momentos, as crianças concebem que o professor deseja que elas se “*saiam bem*”, “*tirem boas notas*”, “*aprendam*” e ainda que “*tenham um bom futuro*”, “*se formem*”, demonstrando a suposição de um lugar legitimado no desejo do professor. Verificou-se que grande parte das representações construídas sobre suas relações com seus professores aponta para o reconhecimento do desejo de ensinar de seu professor.

Mrech (2003) afirma que é preciso que o professor demonstre seu desejo de saber para melhor ensinar, quer dizer, que seja visto pelo aluno como um sujeito desencadeador de seus próprios processos. Algumas falas das crianças demonstram essa percepção, quando colocam o professor como alguém que também estuda e aprende. Mendonça Filho (2001) também ressalta que a posição do professor depende de fazer valer, no seu desejo de ensinar, o seu próprio desejo de saber.

A idéia de que o professor pode se tornar um modelo de identificação, e que isso pode contribuir para a ativação do desejo de aprender dos alunos, parece confirmar-se, por exemplo, no caso de Marina. Marina, em seu desenho, fez uma representação em que ela e a professora estão muito parecidas e vestidas de forma praticamente igual. Também, durante as observações na sala de aula foi possível perceber, em sua maneira de se referir à professora, uma declarada admiração e uma vontade de ser como ela, o que pode ser lido como indícios de identificação. Conforme explicitado na análise individual dos casos, Marina mudou sua relação com a escola e seu desempenho melhorou muito no corrente ano escolar, e ela própria credits isso ao investimento e incentivo de sua professora com relação a ela. Ainda que chegue um momento em que os alunos precisem superar sua identificação para ocuparem seu próprio lugar, parece haver um momento de sua trajetória

em que a identificação colabora, pela via da transferência, com a efetivação da aprendizagem.

É importante lembrar que a transferência é sempre ligada a um desejo, e que o afeto transferido a alguém pode se expressar por amor, mas também por hostilidade, e que as relações humanas são sempre marcadas por certa ambivalência.

Quanto à transferência, pode-se pensar também, como já foi dito, que apesar de haver certa atualização do passado, as relações transferenciais são dinâmicas, e o novo surgirá se houver possibilidade da criança ocupar outro lugar no olhar e no desejo de seu professor.

A partir dos dados coletados nesta pesquisa, pode-se considerar um exemplo disso o caso de Gustavo, que trouxe em suas representações a idéia de que a professora o elogia, valoriza suas capacidades, é muito inteligente e gosta dele. Parece que na relação com a professora ele encontra, então, a possibilidade de ocupar um outro lugar, diferente daquele ocupado em sua história escolar anterior, em que era tido como um aluno difícil, violento, desinteressado, que faltava muito às aulas e apresentava muitas defasagens na aprendizagem. Ele pode, agora, ser assíduo, superar muitas das defasagens de aprendizagem que apresentava e também se relacionar de forma menos agressiva com os colegas.

Na mesma linha, pode-se pensar também em Viviane, que diz gostar de sua professora porque esta a respeita. Viviane foi rotulada, por parte de suas ex-professoras, como uma aluna “insuportável”, por falar muitos palavrões e bater nos colegas. Na relação com sua atual professora há muito humor, o que parece apaziguá-la em seus momentos de raiva com os colegas. Frequentemente a professora brinca com ela, por exemplo, quando diz que Viviane é, na verdade, uma “*lady*”. Ainda que seja chistoso³⁰, talvez esse comentário aponte, à aluna, que a professora vê nela a possibilidade de que seja mais delicada, como uma “*lady*”. Além de Viviane se envolver menos em brigas com seus colegas, ela vêm apresentando grande melhora em seu

³⁰ Freud estuda o humor (chiste vem do alemão *witz* que significa “gracejo”), como uma formação do inconsciente, em seu texto: *Os chistes e sua relação com o inconsciente de 1905*. Sucintamente pode-se entender que o chiste conecta arbitrariamente, através de uma associação verbal, duas idéias contrárias com efeito cômico.

desempenho escolar e parece estar se tornando, cada vez menos, uma aluna “insuportável”.

É claro que a função do professor é muito diferente daquela do psicanalista clínico, mas de alguma forma o professor, ao suportar a transferência, pode sustentar o seu desejo de ensinar e dirigir ao aluno um olhar, no qual ele supõe um ser capaz, independente do lugar que se apresente. Assim, o aluno poderá ocupar um lugar “melhor”, pois está investido do desejo do outro e, sendo reconhecido, poderá também desejar aprender.

A importância da relação do aluno com o professor se deve, também, à característica de que a aprendizagem, em qualquer circunstância, pressupõe a alteridade. O encontro com a diferença inerente ao outro é uma das bases da socialização, da possibilidade de se fazer laços e produzir o novo. O *saber referencial*, assim nomeado na teoria lacaniana, é o que vem da cultura, representando a produção da humanidade que antecede o sujeito. Portanto, mesmo uma aprendizagem autodidata acontece a partir de um outro. Quando é possível elaborá-lo de maneira singular, resulta em um *saber textual*, atrelado ao inconsciente estruturado como linguagem. A humanização se dá no contato com outro ser humano, o que nos faz, necessariamente, seres relacionais.

Retomando o problema de pesquisa, que busca explorar *quais as representações que as crianças constroem sobre aspectos afetivos da relação com seu professor, e como representam as implicações destes aspectos afetivos em sua aprendizagem*, pode-se responder que as crianças constroem, sim, representações sobre a relação afetiva com seus professores e que as mesmas são, na concepção das crianças, espontaneamente implicadas com seus processos de aprendizagem.

As representações que as crianças participantes deste estudo possuem sobre a relação afetiva com seus professores (aquilo que se pôde dizer em relação a isso) são, basicamente, aquelas que as categorias evidenciaram. Estas categorias podem ser esquematizadas, em articulação com as teorias que fundamentaram este trabalho de pesquisa, conforme apresentado a seguir. Assim procura-se especificar os termos “*quais*” e “*como*” da questão acima:

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	
RELAÇÃO AFETIVA COM O PROFESSOR Representações de atenção, conversa, ajuda, afeto, carinho, estima, momentos divertidos e de proximidade	
PROFESSOR	ALUNO
SUPORTAR A TRANSFERÊNCIA DESEJAR QUE SEU ALUNO APRENDA	TRANSFERÊNCIA, SUJEITO SUPOSTO SABER
DESEJO DE ENSINAR Representações de investimento por parte do professor, importar-se com seus alunos	DESEJO DE APRENDER Representações de gostar de estudar e investimento em aprender
Sua história com seu próprio desejo de aprender, sua escolha por esse ofício	Interesse intelectual
DESEJO DE SABER História de sua origem	

Quadro 05 - Processos de aprendizagem do ponto de vista afetivo

Fonte: O autor, 2009.

A relação entre alunos e professores é mediada por seus desejos: o de aprender e o de ensinar, manifestos também na afetividade que se constrói entre eles. O que sustenta tais desejos para cada um é, segundo o que se pode supor a partir das teorias e do que se pôde escutar nesta experiência de pesquisa:

* Da parte do professor – condições para sustentar seu desejo de ensinar, suportar seu lugar transferencial e de lidar simbolicamente com seu

próprio desejo de saber, que é anterior ao seu desejo de ensinar, e é anterior à sua escolha por essa profissão;

* Da parte do aluno – seu desejo de aprender sustenta-se em sua constituição como sujeito humano desejante por saber; na possibilidade de confiar no professor e supor que ele sabe; de ter a percepção, ainda que inconsciente, de que o professor suporta o lugar que lhe é dado na transferência. Sendo assim, é contagiado pelo desejo que o professor lhe transmite, vê-se reconhecido como sujeito no olhar daquele que elegeu como mestre. Isso permite que, depois, possa diferenciar-se dele em sua singularidade, apropriar-se do saber, construindo seu próprio conhecimento e ocupando o lugar de sujeito.

O que se pode concluir é que as crianças constroem representações sobre partes desse processo, manifestadas na relação afetiva entre elas e seus professores. E o desejo de ensinar do professor, somado à sua capacidade afetiva de reconhecer seu aluno como sujeito único, suportando as transferências, sustenta o desejo de aprender do aluno, possibilitando a emergência dos processos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do percurso de construção deste estudo, considera-se que uma das características mais importantes deste trabalho de pesquisa foi a postura de criar um espaço de palavra dado às crianças. É realmente importantíssimo ouvi-las e é, também, uma questão ética que a construção do saber científico acerca das crianças se dê considerando-se, também, o que elas têm a dizer. Os resultados desta pesquisa confirmam que é um grande erro subestimá-las em seus potenciais de elaboração.

Espera-se que trabalhos como esse, na área da Educação, possam contribuir para que haja cada vez mais espaço no ambiente da escola, que possibilitem às crianças lançar mão de seus recursos simbólicos para expressar a si mesmas.

Conforme se desenvolveu na parte teórica deste trabalho, é relevante se pensar no lugar que o professor e a escola ocupam na vida das crianças. Ao iniciar sua vida escolar, a criança se insere em um contexto totalmente novo, e vai se relacionar com ele a partir de atualizações de formas conhecidas de relação, constituídas anteriormente nas relações familiares. Ao mesmo tempo, o novo contexto trará novos significantes, ampliando sua cadeia simbólica e a re-significando. A escola, portanto, ocupa o lugar de fornecer significantes da cultura à criança que, por ter sido humanizada com palavras, é um ser de linguagem e relacional. A educação é estabelecida por meio da linguagem e cabe a questão de que espaço a linguagem, enquanto produtora de subjetividade, tem ocupado na realidade escolar.

Daí a consideração de que o espaço escolar deveria dar mais voz cotidianamente à criança, para que sua educação fosse atravessada por uma posição de sujeito que tem algo a dizer. O que, se deduz, favoreceria a construção de seu saber textual, pela ampliação dos limites, posto que o uso da palavra tem a função de simbolização e, como conseqüência, promove articulações criativas. Como bem nomeia Speller (2004), a circulação da palavra é possibilitadora do novo. E pode-se pensar também que ao falar, na

tentativa de melhor dizer, enlaçamos as representações e os afetos, de maneira a fazer muitas pontes entre o afetivo e cognitivo, e entre o consciente e o inconsciente.

Ouvir mais as crianças favoreceria, também, a relação professor-aluno, pois ensinar ocorre também por uma via que escapa à própria consciência. Freud (1913) entende que só pode ensinar aquele que está capacitado a entrar na alma de seu aluno.

No que tange às relações entre a psicanálise e a educação, buscou-se, no presente trabalho, construir profícuas articulações. Encontra-se, nas obras freudianas, várias referências às possibilidades e à importância de aplicar e difundir o pensamento psicanalítico fora da clínica. E não somente pela contribuição que a psicanálise pode trazer às outras áreas, mas também pelo que os psicanalistas aprendem quando saem dos seus consultórios.

Talvez possa se afirmar que os psicanalistas têm também a responsabilidade de pensar o aspecto social, pois o próprio Freud (1921) considera impossível separar o social e o individual, valorizando suas inter-relações. A cultura, então, representa um campo mais amplo, em que são possíveis e desejáveis as interlocuções entre as áreas do conhecimento como a psicanálise e a educação, por exemplo.

É importante deixar claro que não se trata da psicanálise somente questionar o seu entorno, senão na medida em que, assim, ela pode encontrar-se com a alteridade de outras áreas e também questionar a si mesma.

Nas últimas décadas, tem aumentado o interesse em pesquisas em psicanálise e educação; como resultado, tem-se acesso a muitas produções importantes. Ainda assim, não é uma tarefa fácil, já que a própria cultura acadêmica, por vezes, tende a fragmentar os conhecimentos sobre o sujeito, de maneira a demandar uma objetividade impossível de ser respondida pela psicanálise. A partir dessa experiência, fica aberta a questão: de que formas a psicanálise pode realizar pesquisa? Já que a sublimação, a identificação, a transferência e o desejo não podem ser mensurados, nem manipulados?

Filloux (2002) aponta que, atualmente, estudos sobre a compreensão dos fenômenos sobre a transferência em sala de aula assumem uma pluralidade de abordagens por pesquisadores, cientistas e pedagogos. Reconhece-se que a questão da transferência é atual em pesquisas da

Educação e vários artigos, nos últimos anos, tratam desse tema – sobretudo das relações com o saber. Porém as universidades, enquanto locais de produção e difusão do saber, têm tido poucas oportunidades de veicular esse saber.

No presente trabalho procurou-se ter acesso a uma parte da subjetividade de um grupo de alunos através das representações, as que foram possíveis de serem nomeadas. É importante ressaltar que esta pesquisa teve suas limitações. Neste momento, foi possível um trabalho exploratório com apenas doze crianças de determinada faixa etária, que teve como resultado a constatação de que as crianças constroem representações sobre aspectos relacionais com seus professores e, em suas concepções, estes aspectos estão, naturalmente, ligados aos aspectos cognitivos e à aprendizagem. Porém, para a psicanálise não é suficiente apenas reconhecer os fenômenos afetivos como sentimentos, emoções; mas se aprofundar em seu sentido amplo. Em um trabalho em nível de mestrado não há tempo hábil para que sejam elaborados instrumentos de pesquisa que possam trazer tal aprofundamento, ficando aí um espaço para futuras pesquisas.

Outras questões surgem, ao se pensar acerca das implicações pedagógicas dos resultados obtidos, e que podem vir a ser problemas de pesquisa em trabalhos futuros. Por exemplo, que representações os adolescentes constroem sobre a relação com seus professores? Como a escola, estruturada da forma que está, interfere nessas relações (com a vivência de saberes e contatos também fragmentados, que ocorre a partir da 5ª. Série do Ensino Fundamental)? Que representações alunos adultos (em nível de graduação, ou de pós-graduação) constroem sobre a relação com seus professores?

Conforme se viu, Bacha (2006) vem desenvolvendo uma concepção na qual o professor é, em suas palavras, redimensionado. Critica a hipervalorização dos métodos de ensino e de aprendizagem, das técnicas para motivar os alunos e do arsenal tecnológico que, segundo ela, diminuem o professor. Deixa-se em aberto outra questão: Será que a desvalorização que vem acontecendo do lugar do professor no contexto social interfere na sua possibilidade de suportar o lugar transferencial e desejar ensinar?

De qualquer maneira, ao se considerar as representações construídas pelas crianças neste estudo, reafirma-se o entendimento sobre a relevância do papel do professor. Talvez seja o professor, por encarnar um suposto saber e, dessa posição, olhar o seu aluno, o elemento mais significativo do processo ensino-aprendizagem. Como afirma Filloux (2002, p.11), “a conduta do aluno transcende os meros limites de uma aquisição do conhecimento, para centrar-se numa relação que leve em conta essencialmente os fatores intersubjetivos no binômio ensino-aprendizagem”.

Para finalizar, considera-se que isso não se refere somente ao entendimento do senso comum que, muitas vezes, toma a relação afetiva como sinônimo de amor. Como se viu, para além do amor estão os fatores subjacentes ao afeto, que são também as ambivalências, as agressividades, o ódio, etc. Nesse aspecto, este trabalho e muitos outros tentam elucidar elementos que possam contribuir para a compreensão das relações das crianças com a aprendizagem em sua trajetória escolar, pensando em como os afetos se simbolizam no cotidiano escolar, buscando dizer um pouco mais sobre os processos emocionais, inconscientes ou não, como a transferência e o desejo de aprender. Tal noção tem parecido indissociável das relações humanas com o saber e o produzir, de acordo com o que se pôde interpretar. O que remete também a pensar o professor, pois o inconsciente trabalha nele também. Ele não está livre, por ser adulto e professor, de sentir ambivalências, inibições, angústia, resistências; ele é tocado o tempo todo por sua relação com as crianças e com a própria criança que foi e carrega em si. O professor precisa ser reconhecido em seu papel que é extremamente relevante, na educação, pois ele é, sem dúvida, mais importante do que as didáticas, os métodos, a televisão, o computador, a internet, os vídeos, etc. Quando se pensa em ensino e aprendizagem, se está diante de um processo que é, predominantemente, relacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. F. C. de. Psicanálise e educação: entre a transmissão e o ensino, algumas questões e impasses. In: ANAIS do I Colóquio do Lugar de Vida/Lepsi. **A psicanálise e os impasses da educação**. São Paulo: IP/FE-USP, 1999.

_____. **Psicanálise e educação**: algumas observações e hipóteses sobre uma (im)possível conexão. [-? f.]. Apresentado nos Estados Gerais da Psicanálise, Paris, jul. 2000. Disponível em: <http://www.etatsgeneraux-psychnalyse.net/mag/archives/paris2000/texte64.html>. Acesso em 10/08/2008.

ALMEIDA, S. F. C.; NEVES, M. M. B. da J. Relação professor-aluno: um enfoque sob o ponto de vista de alguns conceitos psicanalíticos. In: _____. **I Congresso internacional de psicanálise e suas conexões**. trata-se uma criança. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999. v. 2. p. 297-306.

AMARILIAN, M. L. T. M. Pesquisas com o método clínico. In: TRINCA, W. **Formas de investigação clínica em psicologia**. São Paulo: Vetor, 1997. p. 157-178.

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula**. Uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.

ARAGÃO, R. O. Psicanálise e Educação: Conflito ou Conciliação? In: BUCHER, R.; Almeida, S.F.C. de (Orgs.) **Psicologia & psicanálise**: desafios. Brasília: Ed. da Universidade Nacional de Brasília, 1993. p. 33-39.

BACHA, M. S. C. N. O mestre e seus feitiços. **Revista educação**: especial: biblioteca do professor: Freud pensa a educação, São Paulo, n. 1, 2006, p. 58-67. Edição especial.

BARBOSA, P. M. R. **Adoção**: amparo e desamparo. 19 f. Artigo científico (Especialização em Psicologia Clínica – Abordagem Psicanalítica) – PUC/PR, Curitiba, 2005.

BATTAGLIA, L. A estrutura do psiquismo. **Viver mente & cérebro**: coleção memória da psicanálise: A lógica do sujeito Lacan, São Paulo, n. 4, 2006. p. 14-29. Edição especial.

BRENELLI, R. P. Piaget e a afetividade. In: SISTO, F. F; OLIVEIRA, G.C; FINI, L. D.T. **Leituras de psicologia para formação de professores**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2004.

CAMARGO, D. de. **As emoções & a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004. 193 p.

CÁRDENAS, C. J. de.; ALMEIDA, S. F. C. de. A afetividade e a subjetividade na construção do conhecimento. In: _____; _____. **I Congresso internacional de psicanálise e suas conexões**. trata-se uma criança. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999. v. 1. p. 83-87.

CAVALLET, S. R. R. **Construção da identidade e escolhas no acesso ao ensino superior**: processos de mudança e trabalho psíquico. 227 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2006.

CHARLOT, B. O sociólogo, o psicanalista e o professor. In: MRECH, L. M. (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 33-55.

CIFALI, M.; IMBERT, F. **Freud e a pedagogia**. Tradução de: GONÇALVES, Maria Stela; SOBRAL, Adail Ubirajara. São Paulo: Loyola, 1998. 163 p.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORDIÉ, A. **Por que nosso filho tem problemas?** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

COX, M. **Desenho da criança**. Tradução de: FERREIRA, Evandro. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CRUZ, S. H. V. **A representação da escola em crianças da classe trabalhadora**. 274 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIMITROV, N. M. C. A psicanálise na escola. In: MACEDO, L. de; ASSIS, B. Â. de. **Psicanálise & pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 81-83.

DOLTO, F. **A causa das crianças**. Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras, 2005.

DOLTO, F.; NASIO, J-D. **A Criança do Espelho**. Tradução de: TELLES, André. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

DOLTO, F. **A imagem inconsciente do corpo**. Coleção Estudos, 109. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

DOLTO, F. **Auto-retrato de uma psicanalista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

DURKHEIM, E. **Sociologia e Filosofia**. São Paulo: Ícone, 1994.

DURKHEIM, E. **Formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Paulinas, 1989. 535 p.

FALSETTI, L. A. et. al. Cognição e afetividade: o desejo de saber. **Cadernos da F.F.C.** (Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP), Marília/SP, v. 3, n. 1, 1994. p. 62-83.

FERREIRA, T. Freud e o ato do ensino. In: LOPES, E.M.T. (Org.) **A psicanálise escuta a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERRETI, M. C. G. **Psicanálise e educação**. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

FILLOUX, J. C. **Psicanálise e educação**. São Paulo: Expansão e Arte, 2002.

FREUD, S. (1905). Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. VIII.

FREUD, S. (1907). O esclarecimento sexual das crianças: carta aberta ao dr. M. Fürst. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. IX.

_____. (1910). Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XI.

_____. (1912). A dinâmica da transferência. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XII.

_____. (1913). O interesse científico da psicanálise. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIII.

_____. (1914). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIII.

_____. (1914). A história do movimento psicanalítico. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIV.

_____. (1915). Os instintos e suas vicissitudes. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIV.

_____. (1919). Uma criança é espancada: uma contribuição ao estudo da origem das perversões sexuais. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XVII.

_____. (1920). Além do princípio do prazer. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XXVIII.

_____. (1921). Psicologia das massas e análise do ego. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XXI.

_____. (1925). Inibições, sintomas e ansiedades. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XX.

_____. (1937). Análise terminável e interminável. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XXIII.

GARCIA, C. psicanálise e educação. In: LOPES, E.M.T. (Org.) **A psicanálise escuta a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GUTIERRA, B. C. C. **Adolescência, psicanálise e educação: o mestre “possível” de adolescentes**. São Paulo: Avercamp, 2003.

HALMOS, C. Entre as crianças e os psicanalistas. In: CIFALI, M. **Seguindo os passos de Françoise Dolto**. Tradução de: SIDOU, Beatriz. Campinas: Papirus, 1989. p. 73-103.

JERUSALINSKY, A. **Saber falar: como se adquire a língua?** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de: ULUP, Lílian. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001. p. 17-44.

KAËS, R. Psicanálise e representação social. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de: ULUP, Lílian. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001. p. 67-90.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 3 ed. São Paulo: Escuta, 2007.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1995. 103 p. (Mestres da educação, 14).

KUPFER, M.C.M. **Relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica**. 94 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP, São Paulo, 1982.

LACAN, J. “Formulações sobre a causalidade psíquica”. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998, p. 179.

LACAN, J. “Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise”. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998, p. 238.

LACAN, J. **O seminário: os escritos técnicos de Freud: 1953-1954**. Texto estabelecido por: MILLER, Jacques-Alain. Tradução de: MILAN, Betty. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994. v. 1, 6. ed. reimp. 336 p.

LACAN, J. **A Angústia - seminário 1962-1963**. Publicação para circulação interna, Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 1997. 380 p.

LACAN, J. **O seminário: o avesso da psicanálise**. Texto estabelecido por: MILLER, Jacques-Alain. Tradução de: MILAN, Betty. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1992. v. 17. p. 40-82.

LAJONQUIÉRE, L. **De Piaget a Freud a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. Petrópolis: Vozes, 1992.

LAJONQUIÉRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. de A. *A estruturação cognitiva e as aprendizagens. Uma leitura psicanalítica.* (pp. 156-163) In: **Congresso Internacional de Psicanálise e suas Conexões**. Trata-se uma criança Tomo 1/ I Congresso Internacional de Psicanálise e suas Conexões – Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

LEVIN, E. **A função do filho: espelhos e labirintos da infância**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEVISKY, D. L. Algumas contribuições da psicanálise à psicopedagogia. In: SCOZ, B. J. L. *et al.* (Org.). **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p. 46-55.

LOOS, H. **A psicogenética de Henri Wallon**. Notas de aula (disciplina Cognição & Afetividade na Aprendizagem) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2007.

LOPES, E. M. T. O professor é um mestre? In: MRECH, L. M. **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 71-92.

MACEDO, L. de. O ancestral humano e o futuro da humanidade. **Viver mente & cérebro: coleção memória da pedagogia: Jean Piaget**, São Paulo, n.1, 2005, p. 6-15. Edição especial.

MAHONEY, A. A.; DE ALMEIDA, L. R. Afetividade e aprendizagem. **Viver mente & cérebro: coleção memória da psicologia: educação no século XXI: perspectivas e tendências**, São Paulo, n. 6, 2006. p. 56-65. Edição especial.

MAHONEY, A. A.; Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **Psicologia & educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2000. p. 09-32.

MAGALHÃES, S. C. Desenhar, repetir/atravesar. In: PINTO, G. C. (Org.). **Coleção psicanálise da criança: coisa de criança**. v. 1, 2 v. em 1. Tradução de: REGO, Marize. Salvador: Ágalma, 2003. p. 111-120.

MAGALHÃES, S. C. O desenho e sua interpretação: quem sabe ler? In: PINTO, G.C. (Org.). **Coleção psicanálise da criança: coisa de criança**. v. 1, 2 v. em 1. Tradução de: REGO, Marize. Salvador: Ágalma, 2003. p. 121-127.

MAUCO, G. **Psicanálise e educação**. Rio de Janeiro: Moraes, 1967.

MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

MENDONÇA FILHO, J. B. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, E.M.T. (Org.) **A psicanálise escuta a educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança: Curso da Sorbonne**. Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006

MORGADO, M. A. Contribuições de Freud para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2000. p. 97-116.

MORO, M. L. F. Implicações da epistemologia genética de Piaget para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **Psicologia & educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2000.

MOSCOVICI, S. **A representação social de psicanálise**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1978.

MOURA, N. A. **Escola – que lugar é este?: a representação social de alunos sobre a escola no percurso do ensino fundamental**. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004,

MRECH, L. M. O impacto do terceiro ensino de Lacan: novas contribuições para algumas articulações possíveis entre Psicanálise e Educação In: MRECH, L. M. (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação – novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 2003.

NUÑEZ RODRIGUEZ, S. I. **Pensando sobre si mesmos: o que adolescentes em situação de vulnerabilidade social aprendem ao enfrentar adversidades**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

OATLEY, K.; JENKINS, J. M. **Compreender as emoções**. Tradução de: ROSA, Aurora Narciso. Lisboa: Instituto Piaget, [2002]. 513 p. (Epigénese, desenvolvimento e psicologia. n. 62.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed., 15ª impressão. São Paulo: Scipione, 2006.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

_____. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

ORNELLAS, M. de L. S. **Psicanálise e sala de aula, um véu que revela**. Artigo relacionado à tese de doutorado defendida em 31 de março de 2004 na PUC de São Paulo. Disponível em: http://www.maiêutica.com.br/biblio/Maria_de_Lourdes_S_Ornellas.doc. Acesso em 07/04/2009.

PEREIRA, M. R. **O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PEREIRA, M. R. O relacional e o seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, E.M.T. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PEREIRA, M. R. Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”. In: MRECH, L. M. **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 93-116.

PIAGET, J. Algunas reflexiones. **Cuadernos de pedagogía**, [Buenos Aires], ano 3, n. 27, 1977. p. 10-11.

PINO, A. A psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. de S. **Psicologia & educação revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2000.

PINTO, G. C. Editorial da segunda edição de coisa de criança e desenho por que não? In: _____. (Org.). **Coleção psicanálise da criança: coisa de criança**. v. 1, 2 v. em 1. Tradução de: REGO, Marize. Salvador: Ágalma, 2003. pp. 11-16

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary, Jane P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. cap. 1, p. 19-45.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUZA, M. C. C. C. de. A escola brasileira, a lei e o laço social. **Revista educação: especial: biblioteca do professor: Freud pensa a educação**, São Paulo, n. 1, 2006, p. 48-57.

SPELLER, M. A. R. **Psicanálise e educação: caminhos cruzáveis**. Brasília: Plano, 2004.

TEIXEIRA, A. B. do R. Editorial da primeira edição de desenho: por que não? In: PINTO, G. C. (Org.). **Coleção psicanálise da criança: coisa de criança**. v. 2, 2 v. em 1. Tradução de: REGO, Marize. Salvador: Ágalma, 2003. p. 109-110.

THOMAS-QUILICHINI, J. O conceito de representação. In: DORGEUILLE, C.; CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise: Freud & Lacan**. Tradução de: Araújo, Dulcinéia de Andrade Lima *et. al.* Salvador, BA: Ágalma, 1998. v. 2, p. 63-82.

TRINCA, W. (Org.). **Formas de investigação clínica em psicologia: procedimento de desenhos-estórias: procedimento de desenhos de família com estórias**. São Paulo: Vetor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VOLTOLINI, R. Pensar é desejar. **Revista educação: Edição especial: biblioteca do professor: Freud pensa a educação**. São Paulo, n. 1, 2006. p. 36-45.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1981.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

**ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E
ESCLARECIDO**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto:	Representações de crianças sobre a relação afetiva com seus professores: uma contribuição para a compreensão do desejo de aprender
Local da Pesquisa:	Escola Municipal Jaguariaíva – R. José Mazepa nº 51, Bacacheri, Curitiba/PR, Telefone: (41) 3256-06.12.
Pesquisadora:	Priscila Mossato Rodrigues Barbosa
Endereço:	R. Cel. Dulcídio nº540, cj. 1, Batel, Curitiba/PR
Telefones:	(41) 9665-36.34 e (41) 3233-56.17

1) Informação ao responsável pelo participante voluntário:

Prezado(a) Senhor(a),

Sou psicóloga, e pretendo convidar seu filho(a) (ou a criança sob sua guarda) para participar de uma pesquisa que está sendo conduzida por mim para cumprir uma etapa do trabalho de conclusão do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná. O propósito deste documento é prestar ao Sr.(a) informações sobre a pesquisa e, uma vez assinado, documentar a sua permissão para a participação do seu filho(a) (ou criança sob sua guarda) no estudo. O documento descreve o objetivo e os procedimentos a serem adotados na pesquisa. Não há riscos ou desconfortos envolvidos na pesquisa. O Sr.(a) é livre para decidir sobre a participação de seu filho(a) (ou criança sob sua guarda) na presente pesquisa, e poderá recusar a participação dele(a), e bem assim, poderá retirar a permissão para participação dele(a) nesta pesquisa a qualquer momento.

2) Propósito do estudo:

A pesquisa consiste em solicitar às crianças de 4ª série do ensino fundamental que completem inícios de histórias, elaborem alguns

desenhos em folhas de papel e respondam algumas questões de uma entrevista semi-estruturada. O objetivo da pesquisa é levantar informações sobre as idéias ou representações das crianças, que estão cursando a 4ª série do Ensino Fundamental, acerca da relação afetiva com seus professores.

Considero relevante este estudo para a caracterização dessas representações, uma vez que o mesmo pode sugerir possíveis mudanças na maneira de se trabalhar com as crianças, levando-as a apreciar mais os professores e os conteúdos ministrados.

A sua participação consiste em autorizar seu(sua) filho(a) (ou criança sob sua guarda) a participar de entrevistas individuais cujo tema geral será a “escola”, respondendo a um conjunto de perguntas e desenhando sobre este tema. As entrevistas serão conduzidas por mim, serão videogravadas e terão a duração aproximada de 50 minutos, sendo realizadas nas dependências da escola onde seu(sua) filho(a) estuda.

3. Seleção:

A pesquisa pretende ouvir crianças de ambos os sexos que estejam matriculadas no curso da 4ª série do Ensino Fundamental.

4. Procedimentos:

A metodologia desta pesquisa consiste na aplicação de atividades (histórias para completar, elaboração de desenhos sobre papel) e entrevista individual com a pesquisadora, sobre o tema “relação afetiva com seus professores”.

5. Participação voluntária:

Sua decisão em permitir que seu filho(a) (ou criança sob sua guarda) participe deste estudo é voluntária. O Sr.(a) pode decidir não permitir que seu filho(a) (ou criança sob sua guarda) participe da pesquisa.

Uma vez autorizada a participação, o Sr.(a) pode retirar o seu consentimento para participação de seu filho(a) (ou criança sob sua guarda) a qualquer momento. Caso o Sr.(a) decida retirar seu consentimento para a participação de seu filho(a) (ou criança sob sua guarda), não haverá qualquer punição ou perda de benefício a que o

Sr.(a) ou seu filho(a) porventura tenham direito. Agradecemos sua colaboração.

6. Custos e pagamento pela participação:

Não haverá nenhum custo ao Sr.(a) ou seu filho(a) (ou criança sob sua guarda) relacionado aos procedimentos previstos no estudo.

A participação de seu filho(a) (ou criança sob sua guarda) é voluntária, portanto o Sr.(a) não será pago pela participação neste estudo.

7. Permissão para revisão, confidencialidade e acesso aos registros:

O pesquisador responsável pelo estudo coletará informações sobre seu filho(a) (ou criança sob sua guarda). Em todos esses registros um código substituirá o nome da criança. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial, inclusive o material videogravado. Os dados coletados serão usados para a avaliação do estudo pelos membros do Comitê de Ética, que poderão revisar os dados fornecidos. Os dados poderão ser usados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado. Porém, a identidade da criança não será revelada em quaisquer circunstâncias. O Sr.(a) e seu filho(a) (ou criança sob sua guarda) têm direito de acesso aos dados respectivos. O Sr.(a) pode discutir essa questão mais adiante com a pesquisadora responsável pelo estudo.

8. Contato para perguntas:

Caso o Sr.(a) ou seus parentes tiverem alguma dúvida referente ao estudo, poderão contatar a pesquisadora do estudo: Priscila Mossato Rodrigues Barbosa, telefone (41) 9665-36.34. Caso tenham dúvidas sobre seus direitos em relação à pesquisa, poderão contatar o Comitê de Ética do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone: (41) 3360-7259. O Comitê é composto por um grupo de indivíduos com conhecimentos científicos e não-científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

9. Declaração de consentimento do responsável:

Nome da criança:

Data de nascimento:

Idade:

Ciclo:

Responsável:

Endereço:

Telefone de contato:

Em vista dos esclarecimentos prestados, manifesto minha autorização e concordância em permitir a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa.

Por ser verdade, firmo o presente termo.

Responsável pelo participante voluntário

Priscila M. R. Barbosa (pesquisadora)

Curitiba, de de 2008.

ANEXO C – ROTEIRO:

HISTÓRIAS PARA COMPLETAR

- 1) De vez em quando, o menino pensava nas coisas da escola e na professora. Ele pensava...
- 2) A professora estava feliz porque...
- 3) O menino chegou na escola chateado. Ele estava chateado porque... E a professora dele...
- 4) O menino aprendia bem as coisas. O que fazia com que ele aprendesse...
- 5) O amigo do menino não aprendia bem as coisas. Então, a professora dele...
- 6) A professora tinha um desejo. Ela desejava...
- 7) Nas férias a professora sentia saudades...

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1) Qual o trabalho do professor?
- 2) Como são seus professores?
- 3) Você gosta do seu professor? Por quê? O que faz você gostar dele?
- 4) O que o professor faz que você não gosta?
- 5) Os professores gostam de seus alunos?
- 6) Como você percebe que o professor gosta de você e/ ou dos seus colegas?
- 7) Que coisas o professor faz que te ajudam a aprender?
- 8) Do que o professor ensina, o que você mais gosta? Por quê?
- 9) E do que você menos gosta? Por quê?