

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**MANIFESTAÇÕES DO (IN) CONSCIENTE INFANTIL, ATRAVÉS DO
DESENHO E HISTÓRIA DE VIDA, NO CONTEXTO ESCOLAR:**
Uma possível interpretação psicanalítica

LUANA CHAVES DE CERQUEIRA

BRASÍLIA

2012

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MANIFESTAÇÕES DO (IN) CONSCIENTE INFANTIL, ATRAVÉS DO
DESENHO E HISTÓRIA DE VIDA, NO CONTEXTO ESCOLAR:
Uma possível interpretação psicanalítica**

LUANA CHAVES DE CERQUEIRA

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof^a Dr^a Inês Maria Marques Z. P. de Almeida.

**Brasília
2012**

LUANA CHAVES DE CERQUEIRA

**MANIFESTAÇÕES DO (IN) CONSCIENTE INFANTIL, ATRAVÉS DO
DESENHO E HISTÓRIA DE VIDA, NO CONTEXTO ESCOLAR:
Uma possível interpretação psicanalítica**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof^a Dr^a Inês Maria Marques Z. P. de Almeida.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Inês Maria Marques Z. P. de Almeida - Universidade de Brasília

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira - Universidade de Brasília

Examinadora

Prof.^a Ms Makeliny Nogueira - Universidade de Brasília

Examinadora

Prof.^a Ms Adriana Pereira Bomfim - Universidade de Brasília

Suplente

Brasília, 15 de junho de 2012.

Dedico este trabalho à minha família, aos amigos e a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

*Agradeço todas as dificuldades que enfrentei;
não fosse por elas, eu não teria saído do lugar.
As facilidades nos impedem de caminhar.*
(Chico Xavier)

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida e por todas as graças concedidas, ao longo de toda a minha caminhada, mas, em especial, por esse Trabalho de Conclusão de Curso tão desejado no decorrer desses três anos e meio de academia.

Agradeço, também, à Virgem Maria, Santíssima, minha mãezinha do céu, por todo o conforto e carinho de mãe, por mim devotado, em todos os momentos.

À minha família, por todo apoio e paciência, por ser a base da minha estrutura e terem acreditado no meu desejo, sempre incentivando-me nos estudos.

Aos colegas que compartilharam comigo, além de disciplinas e trabalhos em grupo, vivências, esclarecimentos e escuta; enfim, momentos de crescimento. Em especial, às amigas Bárbara Menezes, Thuany Cabral, Priscyla de Lima e Cecília de Souza, com as quais dividi momentos inesquecíveis, dentro e fora da universidade, vivências que nem mesmo o tempo apagará.

Agradeço, ainda, aos professores que fizeram a diferença na minha vida acadêmica, instigando-me à busca pelo conhecimento. Em especial, à Cátia Piccolo, Fátima Vidal, Teresa Cristina, Daniela Chatelard, Cristina Coelho e Eduardo Ravagni.

E, claro, à minha orientadora, queridíssima Prof^a Dr^a Inês Maria, pela dedicação, incentivo, paciência e carinho, pelas reuniões e encontros; enfim, por ter me acompanhado, durante todo o meu processo de formação acadêmica, fazendo-me apaixonar, cada dia mais, pela Psicanálise.

Enfim, à Universidade de Brasília, em especial à Faculdade de Educação, na qual tenho grande orgulho de estar me formando e a plena consciência de que o conhecimento nunca se finda, sempre se reconstrói.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.
(Cora Coralina)

APRESENTAÇÃO

A educação está presente na vida de qualquer cidadão. É um processo contínuo, surge desde o nascimento do sujeito e acontece em todos os ambientes e momentos de existência. Contudo, mesmo com as constantes transformações na sociedade, costuma-se delegar grande parte dessa função à escola. Nesse sentido, observa-se que, na sociedade contemporânea, as crianças passam a frequentar, cada vez mais cedo, o ambiente escolar e é nesse espaço, portanto, que tendem a manifestar mais frequentemente seus desejos, inseguranças e medos, tanto consciente, quanto inconscientemente.

Na intenção de se refletir como ocorre esse processo em sala de aula, o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) registra uma pesquisa realizada acerca das manifestações do (in) consciente infantil, através do desenho e da história de vida, dentro do contexto escolar. No intuito de elaborar uma análise crítica sobre o assunto, conforme o interesse da pesquisadora, esta produção apoia-se na abordagem psicanalítica e discute as possíveis implicações da Psicanálise na Educação.

O trabalho é composto por três partes. Na primeira, apresenta-se um memorial educativo, no qual são relatadas experiências pessoais e educacionais, relevantes para o processo de formação da pesquisadora, que auxiliam na compreensão da escolha e do envolvimento com o tema proposto.

A segunda parte compreende o referencial teórico, bem como a análise e discussão dos dados da pesquisa de campo, realizada durante o estágio supervisionado (Projeto 4), executado ao longo do ano de 2011, sob orientação da professora Inês Maria de Almeida. Subdivide-se em quatro capítulos e estrutura-se conforme o tema: *Manifestações do (in) consciente infantil, através do desenho e história de vida, no contexto escolar: uma possível interpretação psicanalítica*. Essa parte aborda os fundamentos da relação Educação e Psicanálise, assim como alguns conceitos psicanalíticos, relevantes ao campo educacional, em seu capítulo I; discorre sobre a metodologia da pesquisa, no tocante ao contexto, objetivos, procedimentos e instrumentos da análise de dados, em seu capítulo II; apresenta uma fundamentação teórica sobre o desenho infantil e a história de vida da criança, em seu capítulo III; discorre e argumenta sobre a análise e discussão de resultados, em seu capítulo IV e, por fim, traz as considerações finais acerca da pesquisa.

Conclui-se este estudo como Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, em sua terceira e última parte, com um texto sobre as inquietações e perspectivas profissionais futuras da pesquisadora.

RESUMO

A partir do enlace da Psicanálise com a Educação, o presente trabalho trata a questão da constituição do infantil, na dimensão (in) consciente, e suas manifestações. Articula discussões teóricas com uma pesquisa de campo estruturada e realizada durante as duas fases de Projeto 4 (Estágio Supervisionado) ao longo do ano de 2011, numa escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Foi dividido em três partes, sendo a primeira composta pelo Memorial Educativo; a segunda, pelo Referencial Teórico, contendo os objetivos do trabalho, a metodologia, a análise dos dados e as considerações finais; a terceira parte apresenta Perspectivas Futuras. A abordagem utilizada foi qualitativa, que se configurou como pesquisa de campo de caráter exploratório e interpretativo, uma vez que houve a prática docente da pesquisadora. Na centralidade do estudo, buscou-se analisar, a partir do aporte teórico psicanalítico, como ocorrem as manifestações do (in) consciente infantil dentro do contexto escolar através do desenho e história de vida. A pesquisa aponta possíveis contribuições que a Psicanálise pode oferecer à Educação, como, por exemplo, apresentar, ao professor, ferramentas sobre como lidar melhor com seus alunos em sala de aula.

Palavras-chave: Educação. Psicanálise. Transferência. Identificação. Sexualidade infantil.

ABSTRACT

Considering psychoanalysis and education have united, this presentation relates to the constitution of childish, manifestations occurring in the (un) conscious dimension. While articulating theoretic discussions and researching in a structured field, which occurred in the year of 2011 throughout two phases for Project 4 (supervised internship), in one of the Secretaria de Educação do Distrito Federal (Federal District Department of Education) schools. This presentation is divided into three parts: the first part refers to the Memorial of Education. The second part makes theoretic references, which holds this presentations objectives, the methodology, the information analysis and the final considerations. Finally, the third part presents Future Perspectives. This approach had a productive usage (once the student had a teaching action) which formed character exploration and interpretation into a field of research. These studies focal point, analyzed, with help from the psychoanalytical theory, on how child unconscious manifestations occur in an academic environment precisely through drawings and life story. The study shows possible contributions which psychoanalysis can offer an education, like, for example, present to the teacher, tools for the best involvement with the students.

Key Words: Education. Psychoanalysis. Transfer. Identification. Child Sexuality.

SUMÁRIO

PARTE I	11
MEMORIAL EDUCATIVO	12
PARTE II	24
INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO I – PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO	27
1.1 Freud e a Educação.....	27
1.2 Casamento moderno: Educação e Psicanálise?.....	29
1.3 Fundamentos psicanalíticos.....	31
1.3.1 Inconsciente.....	32
1.3.2 Transferência.....	33
1.3.3 Identificação.....	34
1.3.4 Desejo e Sexualidade.....	36
1.3.5 Sexualidade infantil.....	37
1.3.6 Complexo de Édipo e Castração.....	38
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DAS OFICINAS	41
2.1 O desenho infantil.....	41
2.2 A história de vida.....	43
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	45
3.1 Objetivo geral.....	45
3.2 Objetivos específicos.....	45
3.3 Metodologia da pesquisa.....	45
3.3.1 Sujeito e local da pesquisa.....	45
3.3.2 Procedimentos.....	46
3.3.3 Instrumentos e Dispositivos de pesquisa.....	47
3.3.4 Etapas.....	48
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	51
4.1 Descrição geral.....	51

4.2 Análise específica-----	54
4.2.1 Família: o começo-----	54
4.2.2 Um pouco sobre si-----	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	70
PARTE III -----	73
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS-----	74
REFERÊNCIAS-----	76
ANEXOS-----	78

PARTE I

É curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas, não posso dizer. Sobretudo, tenho medo de dizer, porque, no momento em que tento falar, não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo.

(Clarice Lispector)

MEMORIAL EDUCATIVO

*Sinto-me, sinto, sinto...
Sinto o compreender do mundo,
Do universo, do existir.
Sinto o eu, o viver, a vida!*

*Sinto como numa silente silepse de Deus.
Sinto a aurora emanada num ser,
Num corpo, no meu corpo, que, por sua vez,
Emana e invade minh'alma.*

*Sinto o inefável assim como o mergulhar
Na luminosidade límpida das águas.
Sinto e refaço-me, recrio-me.*

*Sou uma constante reinvenção do já,
Do agora; uma eterna busca da
Existência transcendental...*

(Luana Chaves)

Como tudo, um começo. Em abril de 1989, a descoberta de uma nova vida. Não foi uma gravidez planejada, nem, tampouco, a primeira. Era a terceira, a caçula de três filhas. A mãe, Maria Aparecida Chaves Cerqueira, surpresa, conteve a notícia ao máximo que pôde, afinal, não era oficialmente casada nem tinha o apoio da mãe, uma vez que seu pai havia falecido quando ela ainda era moça. A barriga crescia e a repressão de sua mãe também, todavia, Maria seguiu sua gravidez, enfrentando dificuldades praticamente sozinha, uma vez que o futuro pai se eximia da responsabilidade. Precisamente, às 7h, do dia 25 de novembro de 1989, no Centro Médico “Santa Casa de Misericórdia” em Parnaíba - PI, Luana Chaves de Cerqueira veio ao mundo. Sim, porque assim que fui registrada: sem o nome do pai, pois ele não assumiu a paternidade. Foi uma tia que me colocou esse nome: Luana. Tia que queria, mais que tudo, me levar para morar com ela! Segundo a mesma, o nome era o contrário de “Ana Lu”, uma prima minha, a quem, também, havia dado o nome. Luana. Luana sem pai, Luana que cresceu com uma mãe-pai, aos cuidados de suas irmãs...

Eu tinha 4 anos de idade, em 1994, quando tive meu primeiro contato com o ambiente escolar. Sim, 4 anos! Como se sabe, quem nasce no final do ano, fica postergado uma série, ainda que, na época, eu não poderia frequentar a escola aos 2 anos de idade. Enfim, a creche se chama “Escola de Educação Infantil Tia Mirtes”. Sim, porque ainda existe e se localiza bem longe do Distrito Federal, bem longe mesmo, ainda na cidade de “Parnaíba”, onde nasci. Nessa creche, estudei por três anos. Era uma criança um pouco tímida, não gostava muito de

conversar com os coleguinhas, por isso, muitas vezes, brincava sozinha. Poucas lembranças eu carrego desse lugar... Talvez isso se dê pelo trauma, pois, lembro-me muito bem que, às vezes, minha mãe me esquecia na creche e eu não podia ir embora sozinha. Isso me marcou muito! Lembro-me, também, que era um espaço pequeno, havia poucas salas; entretanto, com “tias” bem divertidas. O recreio era coletivo, o que não deixava de ser divertido, pois tínhamos contato com todas as crianças da creche. Havia fila para lavar as mãos e sentar-se nas mesinhas, onde se faziam as refeições. Recordo-me bem dos momentos de lazer. Uma vez ao mês, havia o banho de mangueira e era uma festa só! Todavia, meninas para um lado e meninos para o outro. Lembro-me que os momentos nessa creche eram quase todos envoltos de música e muita brincadeira.

Em 1997, eu mudei de escola, afinal, a creche não abarcava as séries iniciais do Ensino Fundamental. Passei a estudar, então, na “Unidade Escolar Professora Raquel Magalhães”, ainda em Parnaíba, na qual fiquei por dois anos, cursei a 1ª e a 2ª série. Essa escola era perto da minha residência. Foi um momento único na minha vida, pois, afinal, eu não iria me sentir tão sozinha como na creche, uma vez que irmãs e primos estudavam lá. Nessa escola, eu pude “soltar-me” um pouco mais e essa mudança foi inevitável, afinal, para qualquer coisa fora do comum que, por ventura, me viesse a acontecer, eu tinha a “proteção” das minhas irmãs e primos mais velhos, tinha a presença do “Outro” como guarda.

Esse momento de transição foi tão significativo e intenso, que passei a ser a “protetora dos fracos e oprimidos”, como era rotulada na escola. Talvez essa transformação tenha sido produto de uma sublimação do quase isolamento em que vivia na creche ou a projeção de uma proteção paterna, ou melhor, a projeção da ausência de uma figura paterna. Enfim, defendia todos os meus colegas e até batia nos meninos, quando preciso. Tinha um temperamento muito forte, era bem nervosa, portanto, era raro alguém “mexer” comigo ou com meus amiguinhos, pois, como dizem “toda baixinha é invocada” (e eu era mesmo). Acredito que minha mãe era um pouco negligente, ainda mais no tocante aos estudos. Entretanto, nessa época, eu cumpria as tarefas escolares, gostava de fazer os deveres, porém, detestava estudar no período vespertino, porque acordava praticamente na hora de ir à escola e não tinha muito tempo para brincar durante o dia. O que, todavia, nunca me impediu de fazê-lo, afinal, adorava brincar à noite na rua, uma vez que minha mãe não se importava muito com isso...

Já em 1999, mudei de escola novamente e, dessa vez, por vontade própria. Eu que escolhi a escola e o turno que iria estudar. Não queria mais perto de casa, mas, sim, conhecer outras pessoas, aspirando ter um pouco mais de liberdade. Detalhe: eu só tinha 9 anos de

idade! E assim foi durante todo esse ano cheio de travessuras! Estudava na “Escola Elzir Cabral”, que fica no centro da cidade. cursava a 3ª série, no turno matutino. Tomava o ônibus e ia sozinha para a escola. “Matava” aula tanto quanto queria e minha mãe nem tomava conhecimento desse fato. Nessa época, contraí a doença da dengue, fiquei de cama e faltei bastante às aulas, o que não achava nada ruim. E a negligência (ou ignorância da minha mãe em relação aos estudos) bem que contribuía para que eu não tivesse limites e o interesse pelos estudos decaísse também. Isso, naturalmente, aconteceu. Somando as minhas faltas propositais às faltas decorrentes da doença, cheguei ao limite. Perdi o ano. Bem que a minha mãe e a professora entraram em acordo para que eu pudesse submeter-me a uma prova a fim de ser aprovada para a série seguinte, todavia, a diretora da escola não permitiu. Assim, foi inevitável: a reprovação veio!

No ano seguinte, em 2000, retornei à escola de antes (Unidade Escolar Professora Raquel Magalhães). Dessa vez, por vontade da mãe e minha também, não vou negar. Acredito que não suportaria ver todos os meus amiguinhos mudando de série e eu ficando para trás, cruelmente deixada para trás, afinal de contas, não entendia muito bem o que significaria aquela “reprovação” ao longo da minha vida. Ou suportaria e entenderia? O fato é que, nessa época, eu nem me importava com isso. Nem minha mãe, pelo menos, parecia ser isso o que ela esboçava, pois, nenhuma “bronca” consistente eu levei. Pensando bem, acho que faltava pulso forte, uma autoridade, a presença do Outro, uma presença masculina. Sim, realmente faltava. Faltava, na verdade, a presença do pai dentro de casa... Eu só queria saber de brincar, ir para rua, nada mais. E, além disso, achava o máximo ser a aluna mais velha da classe, já que era a menor em tamanho. Enfim, mais uma vez: “bem-vinda à 3ª série”!

No final desse mesmo ano, ainda quando tinha 10 anos, aconteceu um fato, no mínimo, interessante na minha vida: conheci o meu pai! Não porque ele me procurou, mas, porque eu sempre senti falta e quis saber dele. Quando havia festinha na escola em comemoração ao dia dos pais, eu sempre me recolhia no jardim, debaixo de uma árvore, escondia-me para ninguém ver que eu não tinha pai, tinha muita vergonha de ser “avulsa”, sem pai. Recusava-me a fazer a lembrancinha e me desfazia em lágrimas quando a professora dizia que devia fazer para minha mãe. Para quê? Isso só iria aumentar mais ainda a mágoa, pois, por mais esforços que ela fizesse, jamais iria preencher a lacuna, jamais exerceria a função de PAI...

Minha mãe sempre me reprimia quando eu perguntava sobre o assunto, a gente discutia e o mesmo era encerrado. Todavia, não sei por qual motivo, mas, a última vez que

perguntei, ela não hesitou e o procurou. Tivemos pouco contato. Muitas vezes, sentia que ele me evitava. Mesmo depois de 10 anos, continuava e se eximir da responsabilidade! Isso magoava-me muito. Eu tenho 3 irmãos mais novos que eu por parte de pai: dois meninos e uma menina, que, por sinal, na época, era minha cópia! Passamos a ter contato. Comecei a freqüentar a casa do meu pai e a conviver com meus irmãos. Todavia, essa convivência não durou muito, pois, a pedido da minha avó materna, eu e minha irmã do meio, a Marizete, mudamos para Brasília – DF, ainda no final do ano. Viemos para cá morar com uma tia, Margareth Chaves, que nem ao menos conhecíamos, nunca a tínhamos visto nem por fotos...

A irmã mais velha, Patrícia, já morava com essa tia há alguns poucos anos. Em princípio, a convivência foi bem difícil, quer dizer, quase impossível! O estilo de vida era outro e as regras da casa, também. O processo de adaptação foi conturbado. De uma hora para outra, vi-me diante de uma situação em que não tinha mais os mimos da mamãe, afinal, era a filha preferida, a caçula. A “mudança de família” foi bem drástica! Posso até dizer que foi um processo bem perverso, afinal, já havia uma mãe, um pai e um filho. De repente, veio a inserção de duas filhas! Complicado. As cobranças que inexistiam antes tiraram o meu juízo! Como era difícil aceitar essa nova realidade com princípios e valores tão distintos... Como a distância do colo materno fazia-me falta... Durante alguns anos, a ausência desse aconchego materno causava muita dor e sofrimento. A bendita adaptação não era nada agradável! Todavia, com o tempo, eu aprendi a conviver, a transformar a dor e o sofrimento em qualquer outro sentimento, aceitar as regras, embora, houvesse alguns conflitos, o que é normal em qualquer família comum. Então, alguns anos mais tarde, veio a audiência com o Juiz e a minha guarda e da irmã Marizete, pois, a mais velha, Patrícia, já era maior de idade. O casal passou responder judicialmente por nós. Dessa forma, com a convivência, a inscrição dessa nova lei familiar foi se instaurando, fui internalizando e transformando-me numa outra pessoa...

Em 2001, já morando em Brasília, encontrava-me em outra realidade. Estava vivendo outra fase da minha vida, afinal, estava “inserida” em outra família! E cursava a 4ª série, agora, no “Colégio Piaget”, que fica no Guará – DF. Como tudo era novo na minha vida nessa época, na escola não foi diferente. É uma escola pequena, que atende até a 4ª série do Ensino Fundamental (agora, 5º ano), portanto, entrei na última série da escola. Lembro-me que gostava muito de lá. A classe era disposta com mesas e cadeiras e só havia 14 alunos, dos quais, com quase todos, eu mantinha uma boa relação. A professora era novinha, Alessandra, tinha seus 22 anos e era bastante atenciosa com a turma. Lembro-me que, quando tirávamos

uma nota baixa, entregava a prova e pedia para que a refizéssemos. O recreio era por turma e somente tinha direito a brincar no parquinho quem terminasse de copiar a tarefa toda do quadro. Antes de entrar na escola, havia um garoto que sempre terminava primeiro a tarefa. Quando entrei na turma, passei a competir com ele. Eu sempre terminava primeiro e ia sozinha para o parquinho, lanchava, enquanto esperava a turma chegar.

Esse ano foi bastante significativo para mim. Enfrentei bastante dificuldades, afinal, estava adaptando-me a um processo escolar que era muito diferente do habitual. Nessa série, tive muitos problemas em Matemática, detestava ler, principalmente quando a minha tia-mãe me obrigava a ler em casa! Tenho traumas do livro "O pato sem patrão", pois obrigava-me a lê-lo e perguntava a história quando voltava do trabalho todo dia. Ah... Também não me dava bem com um garotinho da classe, inclusive, trocamos algumas "porradas". Sim, porque a gente brigava de bater, não de discutir! Assim, fomos convidados a ir ao SOE (serviço de orientação educacional) algumas vezes. Tenho muitas lembranças boas dessa escola, apesar de toda a dificuldade e desentendimento. Brincávamos muito no pátio, havia algumas brincadeiras desenhadas no chão, como caracol, amarelinha... A professora era muito carinhosa, todavia, brigava quando o "bicho pegava". Cultivava um sentimento muito forte por ela e tinha ciúmes quando não me tratava com muita atenção ou quando ficava de "mimos" com os demais alunos. Será que estava acontecendo, nesse momento, uma transferência do sentimento materno? Enfim, apesar de ter sido um ano bem conturbado, fui aprovada sem recuperação final.

No ano seguinte, mudei de escola novamente, para o "Colégio Compacto", também no Guará. Lá, passei 3 anos da minha vida cursando da 5ª à 7ª série. Confesso que, nessa escola, eu "apronei" bastante! Na 5ª série, fui a primeira aluna da turma a ser "convidada a sair de sala". Por pura brincadeira! Todavia, não levei advertência nem boletim de ocorrência. Era aula de Geografia e o professor Jorge Júnior gostava muito de mim, sempre me tratava com muito carinho, era apaixonadinho por ele, o que, mais tarde, me fez questionar bastante que tipo de relação era essa que tinha se estabelecido entre a gente. Todavia, apesar do mau comportamento em sala de aula, apresentava boas notas no boletim e a maioria dos professores tinha carinho por mim. Nessa época, não me deparei com grandes problemas em relação aos estudos, quase sempre me dava muito bem nas provas, apesar de não gostar de estudar em casa. Lembro que na 5ª e 6ª séries, preferia a companhia dos meninos a das meninas, detestava "frescuras" de menininha: dancinha igual, caderno de florzinha, canetinha colorida... Gostava mesmo era da bagunça, de sentar no "fundão"! Andava como um menino,

falava como menino, praticava a luta “*tae kwon do*” e achava-me o máximo por isso, bagunçava como menino, era “abusada” como um menino...

Já na 7ª série, como sempre gostei muito de música, iniciei minhas aulas de violão. Sempre que algo não ia bem comigo, fechava-me no meu quarto e tocava violão, então, a tristeza e a angústia iam embora, tudo ficava bem... Música sempre fez parte de mim. Ouço música para dançar, ler, escrever, tomar banho e até para dormir. Sim, porque eu não consigo dormir sem música! Nessa série, uma professora mudou a minha vida: Rachel Bessa, a professora de redação. Ela gostava de “*rock*” e eu também, então, a transferência aconteceu de forma instantânea! Lembro-me que se vestia com um estilo muito parecido comigo, falava de um modo que me tocava muito. A gente tinha uma relação muito boa, então, literalmente para agradá-la, eu me esforçava mais para ter bom rendimento na disciplina. Veja a importância da sedução pedagógica! Com o tempo, tornamo-nos “amigas”, freqüentávamos outros lugares fora da escola juntas e tudo o mais! Então, a gente foi descobrindo os interesses uma da outra e ela apresentou-me ao “Ultra-Romantismo”, segunda fase do período literário chamado “Romantismo” e eu, encantadamente, apaixonei-me pela literatura desse período, sentia-me amiga íntima de Álvares de Azevedo e Augusto dos Anjos! Diante disso, meu interesse pela leitura e escrita aumentou de forma inacreditável! Interessava-me pelo “Goticismo” (literatura gótica) e foi exatamente nessa época que comecei a rabiscar algumas palavras de cunho próprio, sob influência dessa cultura gótica, obscura, como registro:

*Negrumes de nuvens cobrem a beleza que a Lua traz quando está cheia.
A maré encontra-se calma, só ouço o barulho do mar.
Levemente, sinto a brisa vinda das águas profundas do oceano.
Se pudesse transformar essa noite, ela seria totalmente inesquecível...
Quando as nuvens caíram para detrás da Lua, tive a certeza de estar viva,
Por poder ter visto meu rosto, esse mesmo rosto, quase perfeito e sombrio
Refletido sobre as águas nesta linda noite, noite obscura!
Agora só resta-me uma razão, ter por hoje o que eu jamais poderia ter:
Um anjo, meu mórbido anjo! Anjo para lavar a minha face,
Libertar a minh'alma sombria dessa eterna escuridão...*

No ano de 2005, mudei de escola novamente. Passei a estudar no colégio “*Cor Jesu*”, que fica na Asa Sul – DF. Lá, cursei da 8ª série ao 3º ano do Ensino Médio. Ainda no Ensino Fundamental, foi um ano tranquilo. Conheci outra realidade, outros professores e, claro, outra metodologia de ensino. É uma escola Católica, portanto, a didática e a forma de transmissão/construção do conhecimento era um pouco diferente da escola anterior. A começar pela disciplina “Ensino Religioso”, que era novidade para mim, além das missas que a escola obrigava aos alunos participarem. Não que eu me incomodasse, mas, era bem

diferente. Nessa época, meu temperamento em sala de aula já era um pouco mais tranqüilo, não tinha a mesma disposição para bagunça como antes, estudava um pouco mais e era apaixonada pela leitura, porém, só gostava de ler outros livros e não do conteúdo escolar. Nesse meio tempo, abandonei o “*dobok*” (roupa que se pratica “*tae kwon do*”) e troquei as aulas de violão por aulas de guitarra. A música e a leitura/escrita já faziam parte de mim, então, compunha alguns arranjos no violão e escrevia muitas poesias de cunho próprio.

Chegando ao Ensino Médio, em 2006, a rotina mudou um pouco. A liberdade, também. Até o uniforme era mais “livre”. Já não tinha mais paciência para a rotina de colégio. Na verdade, eu não via a hora de livrar-me dele! Tinha pouco interesse pelos conteúdos ministrados em sala de aula, não tinha paciência para as “infantilidades” dos colegas de sala e queria mesmo era estar em outra realidade... Em geral, tinha uma boa relação com os professores. Todavia, já não suportava mais aquele modelo camuflado tradicional e positivista de educação que o colégio oferecia. Todavia, apesar do descontentamento com essa realidade escolar, realizava as atividades escolares de forma perfeccionista e não me contentava com notas baixas. Nos trabalhos em grupo, sempre tomava a frente e fazia tudo do meu jeito, pois, não confiava em ninguém, não acreditava que alguém pudesse fazer melhor. Em compensação, sempre tirava as melhores notas nos trabalhos. Já em relação às provas escritas, nem preocupava-me. Só estudava para as provas de Português, História e Biologia (era o que gostava). E, claro, um dia antes da prova! O restante, tudo na base da “cola” e do “chute”.

A essa altura, até a Filosofia já havia me seduzido, ao ler o livro “O Mundo de Sofia” (GAARDER, 1995). Minha postura era outra, nem parecia a mesma pessoa e, conforme o tempo ia passando, concentrava-me um pouco mais em mim mesma, gostava de me perceber, observar, sentir, descrever... E, em meados do meu 1º ano, descobri a Dança do Ventre. Acredito que foi a melhor mudança que poderia ter me ocorrido nessa fase de introspecção. A dança trouxe à tona a mulher que se escondia por detrás de um rosto infantil e gestos desastrados. Foi amor à primeira vista! A minha dança, é a minha alma gêmea:

*Ser bailarina...
Voar, voar leve como um pássaro.
Girar como uma ciranda,
É sentir a música inundar meu ser.
Cada melodia combinada com
Um passo improvisado.
As batidas...
É sentir vibrar minha alma.
É como abraçar o mundo,
É como se ele coubesse dentro de mim...
Ser bailarina é quase ter completude,*

*É ser o dançar, dançar...
É ser a alma gêmea de si mesma!*
(Luana Chaves)

No 2º ano, muitas atitudes ajudaram a conhecer-me um pouco mais. Pude perceber com clareza que o mau comportamento do passado era um mecanismo de defesa contra a “nova lei familiar” que se instaurava na minha vida, uma vez que havia um pouco de repressão dentro de casa. Todavia, acredito que, com o passar do tempo e com o advento da maturidade, esse mecanismo se manifestou, também, pela sublimação, quando, muitas vezes, canalizei esse sentimento de “revolta” na escrita, criando poemas que me traduziam em palavras. Passei a embriagar-me com as palavras inquietantes de Clarice Lispector e a sensibilizar-me com os pensamentos confusos de Florbela Espanca, ambas poetisas do Movimento Literário Modernista. E foi exatamente nesse momento que obtive minhas primeiras impressões sobre a Psicanálise, quando li alguns recortes da obra “A interpretação dos sonhos” de Sigmund Freud e comecei a pesquisar sobre suas ideias.

Já no 3º ano, deparei-me diante de uma realidade completamente decisiva! Tive de tomar uma decisão que moldaria toda a minha vida: estava diante da escolha da profissão! Desde que entrei no Ensino Médio, já sabia que queria cursar Psicologia. Todavia, por ironia do destino, a Pedagogia escolheu-me. Sim, porque não fui eu, mas, ela quem me escolheu. Afinal, não dediquei-me como deveria para passar no curso pretendido. Além do mais, quase ninguém apoiava-me a cursar Psicologia. Quantas vezes ouvi o discurso: “Psicologia é faculdade de ‘vagabundo’, você vai ser desempregada?” Perdi as contas. Nem minha família apoiava, então, por muita indicação e falta de estudo, reconheço, marquei “Pedagogia” na opção de curso para o PAS (Programa de Avaliação Seriada) da UnB.

Ao final do ano de 2008, saiu o resultado do PAS. Adivinha? Passei! Minha mãe postiça (minha tia que me criou) ficou mais feliz do que eu mesma! Era o sonho dela que estudasse na UnB. Não que não tenha gostado, pelo contrário, quase tive cinco troços quando li meu nome na lista de aprovados da primeira chamada! E, por mais que não fosse para o curso que eu tanto desejava: EU PASSEI NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA!!! Naquele momento, só isso bastava. Ou não...

Início de 2009. Vida nova. Rotina nova. Era meu primeiro semestre na UnB, no curso de Pedagogia. Esse primeiro período foi repleto de surpresas. Conheci o universo que é a Universidade! Como era bom estar naquele lugar imenso, com pessoas e locais tão diferentes... Em princípio, conheci pessoas que, naquele momento, eu tive a certeza de que me acompanhariam até a minha formatura! Nesse primeiro semestre, eu não simpatizava com o

curso nem conhecia muito a respeito, afinal, não era minha escolha profissional, entretanto, acreditava que era o mais próximo ao que queria. Nesse primeiro momento, por desconhecer direito o funcionamento da Universidade nem ter tanta liberdade por ser caloura, cursei apenas seis disciplinas, das quais somente “Perspectivas do Desenvolvimento Humano” contribuiu para minha formação. Acredito que porque era a única que tinha interesse, afinal, seu conteúdo tem e muito a ver com a Psicologia e a participação da professora Ângela Anastácio também contou para que essa disciplina tenha sido maravilhosa! Ao passo que “Projeto 1 – Orientação Acadêmica Integral (OAI)” foi um trauma não superado até hoje...

Chegando ao 2º semestre, como já havia um pouco mais de liberdade em relação às escolhas das disciplinas, tive em mente que adiantaria o meu curso, então, cursei oito disciplinas. Dessas, apenas três não foram significativas no meu processo de formação. Nesse semestre, tive a oportunidade de conhecer uma professora maravilhosa e muito competente, que me acompanhou até o último momento de graduação: Cátia Piccolo. Com ela, cursei “Pesquisa em Educação 1”, que, de fato, foi muito útil, oferecendo uma ótima base para concretizar trabalhos acadêmicos que me foram solicitados mais tarde. Outra disciplina que me marcou bastante foi “O Educando com Necessidades Especiais”, lecionada pelo professor Eduardo Ravagni, que me apresentou um mundo totalmente diferente da realidade que acreditava sobre necessidades especiais. E, claro, não poderia deixar de citar “Psicologia da Personalidade”, na qual eu conheci, enfim, a Psicanálise. Abordagem teórica que me apaixonei desde o primeiro conceito e me acompanha até hoje, inclusive, faz parte do meu Trabalho de Conclusão de Curso e da minha vida pessoal. Sem falar em “Psicologia da Educação”, que, imbricada a ela, fez com que eu criasse um laço infindável com a Teoria Psicanalítica e conhecesse a professora Inês Maria Almeida, orientadora maravilhosa, que contribuiu e ainda muito contribui na minha formação acadêmica.

Em 2010, ainda no início do ano, mantive meu plano de adiantar o curso. Então, cursei duas disciplinas no verão: Políticas Públicas e Sociologia da Educação. Foi um período curto, porém, proveitoso. Com aulas diárias, os debates e os trabalhos rendiam mais. Ainda no “pique” de estudo, iniciei o 3º semestre. Nesse meio tempo, já interessava-me mais pelo curso. Porém, cursei apenas cinco disciplinas. Dessas, duas provocaram-me e instigaram-me bastante. A primeira: “Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE”, que atizou o meu provável interesse pela Educação Especial e a segunda: “Psicopatologia 1”, que, juntamente com a primeira, fez entender melhor como se pensar a educação de pessoas com dificuldade

de aprendizagem e na linha de pesquisa da Psicanálise, pude conhecer e ter interesse por crianças com autismo e psicose.

Saindo do foco da linha de pesquisa de dificuldade de aprendizagem, todavia, ainda no campo da Psicologia, comecei o “Projeto 3”. Cursei a fase 1: “Programa de Orientação Vocacional Profissional”, que, na verdade, foi uma frustração, não acrescentou em nada na minha formação! Ao passo que, ainda nesse semestre, participei da monitoria da disciplina “Pesquisa em Educação 1” com a professora Cátia Piccolo, que me fez lembrar conceitos e agregar conteúdos que haviam passados despercebidos no semestre anterior, em que a cursei.

Já no meio do ano, encontrava-me no 4º semestre. Acredito que esse foi bem decisivo na minha vida acadêmica, tanto no que pretendia como tema do Trabalho de Conclusão de Curso, quanto ao que não queria como profissional. Eu avancei mais com o fluxo, cursei oito disciplinas. Dessas, duas deixaram fortes marcas em mim. A primeira: “Princípios, Métodos, Técnicas e Recursos Didáticos para o Ensino do PNEE” abriu minha mente. A professora Cristina Coelho ensinou a desenvolver um pensamento crítico em relação à educação de pessoas com necessidades especiais. A segunda: “Tópicos Especiais em Educação Especial 1”, fortaleci meus laços com a Psicanálise e apaixonei-me pela professora Fátima Vidal. A transferência aconteceu no ato! Nessa disciplina, pude estudar um pouco mais sobre a educação de crianças com autismo e psicose. Em meio a todo esse conhecimento, concretizei a 2ª fase do “Projeto 3” em “Psicomotricidade e Educação” sob orientação do professor Eduardo Ravagni e tive um reencontro com a professora Inês Maria Almeida na primeira fase do “Projeto 4”. Lembro-me de que a procurei e pedi-lhe que ofertasse estágio supervisionado na área da Psicanálise e Educação. Não deu outra, no ato, ela se prontificou a me orientar! E, assim, comecei minha trajetória rumo ao Trabalho de Conclusão de Curso. Nessa primeira fase, montamos oficinas (a partir das relações que a Psicanálise pode estabelecer com a Educação) a fim de melhor compreendê-las com professores e crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Já no início de 2011, entrando no 5º semestre das cinco disciplinas, duas foram interessantíssimas! A começar por “Enfoques Psicopedagógicos das Dificuldades de Aprendizagem”, que, me possibilitou pela primeira vez, colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de educação especial cursadas anteriormente: pude acompanhar uma criança com dificuldades de aprendizagem no abrigo “Casa de Ismael” na Asa Norte – DF ao longo do semestre.

Esse acompanhamento serviu-me, também, para a 3ª fase do “Projeto 3”, sob orientação da professora Fátima Vidal, no que diz respeito à linguagem e dificuldades de leitura e escrita. A outra disciplina interessante foi “Inconsciente e Educação”, ministrada pela professora Inês Maria Almeida. Nessa, tive a oportunidade de rever e aprender novos conceitos acerca da Psicanálise e, principalmente, suas possíveis conexões com a educação. E, saindo um pouco do campo da teoria, concluí a 2ª fase do “Projeto 4” com minha prática docente em sala de aula numa turma de 3º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na Asa Norte - DF. Falando em prática, eu não podia deixar de referir-me à pesquisa que desenvolvi no Instituto de Psicologia: “Pesquisa em Psicanálise e Processos de Subjetivação 1”, um grupo de escuta psicanalítica com gestante, puérpera e mãe nutriz realizado na maternidade do Hospital Universitário (HUB) sob a orientação da professora Daniela Chatelard.

No 6º semestre, ainda em 2011, cursei cinco disciplinas dentre as quais, “Psicologia Social na Educação” também deixou suas marcas. Tive oportunidade de conviver e aprender sobre representações sociais com uma professora tão inteligente e querida, a Teresa Cristina Cerqueira. E ainda entrei no “Projeto Rondon”, que foi uma experiência maravilhosa e enriquecedora, afinal, foi ótimo poder realizar oficinas com crianças carentes em diversos lugares do DF, além de ter participado de um curso de extensão sobre “Linguagem e Escrita Psicótica” com a professora Fátima Vidal. E não deixei o HUB, continuei com a Daniela Chatelard com “Pesquisa em Psicanálise e Processos de Subjetivação 2”, pois me senti muito motivada a continuar com esse trabalho de escuta psicanalítica, de estar em meio a essa relação mãe-bebê. Além de ter participado de monitoria na disciplina “Inconsciente e Educação” com a professora Inês Maria Almeida.

Finalmente, cheguei ao 7º período da faculdade! Primeiro semestre de 2012, meu último semestre na Universidade de Brasília. Além do meu “Trabalho de Conclusão de Curso”, já referido, cursei duas disciplinas: “Currículo” com a professora Livia Freitas e “Formas de expressão de crianças de zero a seis anos”, professora Fernanda Cavaton. A primeira ajudou-me nos estudos para concurso público e, a outra, na análise de dados da minha monografia, no tocante ao desenho infantil.

Aqui é o ponto final da minha trajetória na graduação. E o mais interessante deste registro do memorial educativo, é que eu pude perceber que a Psicanálise está presente na minha vida mesmo antes que eu pudesse aprender qualquer conceito sobre essa teoria. Penso que desde a origem mais remota, já estava impregnada em mim, jamais poderia fugir disso,

bem como da Pedagogia. Realmente senti-me acolhida. Tenho certeza de que não seria plenamente feliz e realizada se estivesse na Psicologia por inteiro, pois, afinal, Psicanálise não é só Psicologia e Educação não é só Pedagogia. Agora, Educação e Psicanálise, juntas são a minha paixão, minha vida.

É possível dizer que mesmo antes de imaginar, na Psicanálise encontro a força da subjetividade e na Educação a força do ensino, da orientação e do cuidado. Subjetividade e cuidado sempre tocaram e estão inscritos como parte de mim, da minha formação pessoal/profissional...

PARTE II

*Só é possível ser pedagogo aquele que se encontrar
capacitado para penetrar na alma infantil.*

(Freud)

INTRODUÇÃO

A partir do enlace da teoria psicanalítica com a educação, o presente trabalho articula discussões teóricas com uma pesquisa de campo estruturada e realizada durante as duas fases de Projeto 4 (estágio supervisionado) ao longo do ano de 2011, numa escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal, localizada na 113 Norte, sob orientação da professora Inês Maria Almeida.

A escolha do tema nomeado como *Manifestações do (in) consciente infantil, através do desenho e história de vida, no contexto escolar: uma possível interpretação psicanalítica* pressupõe que o inconsciente comparece no consciente, ou seja, é um tema que remete às manifestações (in) conscientes que se expressam através do desenho e da história de vida no espaço escolar. Ocorreu pela estreita relação da pesquisadora com a Psicanálise, uma vez que toda a sua trajetória pessoal e acadêmica teve como base e pano de fundo essa linha de pesquisa.

O ambiente escolar, em especial, a sala de aula, é um contexto em que nem tudo está ao alcance das crianças nem tampouco sob controle dos professores. Nesse ambiente, professor não é somente professor e aluno não é só aluno. Ambos, muito mais do que representam nesse espaço, são filhos, irmãos, pais, amigos, professores, alunos... Dessa forma, essas figuras representativas que habitam o espaço escolar, se reprimem dentro de sala aula, onde há lugar somente para o aluno e para o professor.

Partindo dessa ideia e focando apenas nos alunos, nas crianças em sala de aula, pode-se perceber que esses sujeitos, assim como os professores, são constituídos subjetivamente de forma clivada: consciente e inconsciente, que operam juntos na constituição da identidade e subjetividade do sujeito. Ressaltamos que a dimensão inconsciente ocupa lugar especial neste trabalho, afinal:

O inconsciente é uma forma e não um lugar ou uma coisa. Melhor dizendo: ele é uma lei de articulação e não a coisa ou o lugar onde essa articulação se dá. Assim sendo, a cisão produzida na subjetividade pela Psicanálise não deve ser entendida como a divisão de uma coisa em dois pedaços, mas, como uma cisão de regimes, de formas, de leis. (GARCIA-ROZA, 1988, p. 174-175)

O inconsciente está presente o tempo todo e em todos os lugares, manifesta-se de diversas formas e foge do controle do ser humano. Exemplo disso são os lapsos, os sonhos, os atos falhos, que, para Freud, podem revelar os mais íntimos segredos de uma pessoa. Dessa forma, apresenta a concepção de que o homem não é “senhor” de si mesmo, da própria vida.

Assim, a consciência humana não é o centro do psiquismo, não reina de maneira absoluta sobre a vontade do homem, ou seja, há sempre algo que “escapa”, que foge do controle.

Reconhecemos no homem três feridas narcísicas adquiridas ao longo do tempo. A primeira adveio de Nicolau Copérnico, que desenvolveu a Teoria Heliocêntrica, pela qual descobriu-se que a terra gira em torno do sol, não o contrário. A segunda, herdada de Charles Darwin, que desenvolveu a teoria da evolução, pela qual o homem é oriundo dos primatas. Por fim, a Psicanálise atinge o homem com a terceira ferida narcísica: o homem não tem controle sobre si, não há como controlar seu inconsciente, ou seja, não é “senhor” de sua própria casa.

Nesse sentido, é importante que se observem as manifestações inconscientes que ocorrem na sala de aula, pois, assim como as conscientes, também são importantes e ocupam lugar no contexto educacional, afinal, o inconsciente é repleto de fantasias e desejos reprimidos, possui algo que ultrapassa a dimensão do consciente, portanto, deve ser levado em consideração. Duas formas escolhidas pela pesquisadora para “analisar” as manifestações inconscientes recorrentes nesta pesquisa são a narrativa da história de vida das crianças e as suas respectivas pictografias, pois, segundo Oliveira (1978), o desenho, através de toda a sua simbólica, constitui igualmente um meio de liberação, de exercício criador e facilita a tomada de consciência dos conflitos, pela interpretação.

O desenho é uma das diversas formas de expressão da criança. Visto como meio de liberação e exercício criador, pode ser muito revelador dentro de sala de aula, uma vez que a criança expõe, através do desenho, aspectos conscientes e inconscientes sobre si e sobre o seu meio. Assim, valendo-se de uma possível interpretação psicanalítica, juntamente com a análise da história de vida narrada pelo próprio aluno, pode-se facilitar a tomada de consciência e decisão tanto no tocante aos conflitos em sala de aula como nos aspectos que interferem no seu desenvolvimento, tanto positiva quanto negativamente.

Segundo Kupfer (2001), o ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito. Pode-se concebê-lo como o ato por meio do qual o Outro primordial se intromete na “carne” do *infans*, transformando-o em linguagem, ou seja, educar é “entrar” no sujeito, enxergar a criança que está no adulto, entrar em contato com essa criança interior. Diante dessa realidade e da estreita relação da Psicanálise com a Educação, pensamos que este trabalho assume relevância no campo educacional, pois, a partir da ênfase no desenho e escrita do aluno em sala de aula, provocará reflexões e possíveis repercussões sobre como compreender os aspectos inconscientes que se manifestam no contexto escolar.

CAPÍTULO 1 – PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

É necessário que o educador se reconcilie, volte a ficar de bem' da criança que há dentro dele.
(Maud Manonni)

1.1 FREUD E A EDUCAÇÃO

A Psicanálise é uma teoria metapsicológica ainda pouco aceita no meio acadêmico, até mesmo no campo da Psicologia. Esta não aceitação deu-se na sociedade no decorrer do tempo desde a sua criação, pois, segundo alguns estudiosos, seu objeto de estudo não é palpável, não é observável, como o comportamento humano, por exemplo. Nessa perspectiva, então, a teoria psicanalítica não é constituída de coisas visíveis e tangíveis.

A teoria psicanalítica, entretanto, não é aprendida facilmente e, também, não são muitas as pessoas que a tenham aprendido corretamente. Apesar disso, há um método que pode ser seguido. Freud (1915-1916) afirma que se aprende Psicanálise em si mesmo, estudando-se a própria personalidade; todavia, isso não é exatamente a mesma coisa que uma auto-observação, porém, pode, se necessário, estar nela subentendida. Existe grande quantidade de fenômenos mentais, muito comuns e amplamente conhecidos, que, após ter-se adquirido um pouco de conhecimento da técnica psicanalítica, podem tornar-se objeto de análise na própria pessoa.

Diante dessa constatação, adquire-se o desejado sentimento de convicção da realidade dos processos descritos pela análise e da correção dos pontos de vista da mesma. Todavia, há limites definidos ao progresso por meio desse método. A pessoa que deseja uma análise mais profunda progride muito mais se ela própria é analisada por um analista experiente e vivencia os efeitos da análise em seu próprio eu (*self*), fazendo uso da oportunidade de assimilar de seu analista a técnica mais sutil do processo (idem, 1915-1916).

Em sua obra *Conferências Introdutórias à Psicanálise*, ibidem (1915-1916) aponta que na formação médica se está acostumado a *ver* coisas, os alunos de Medicina veem uma preparação anatômica, o precipitado de uma reação química, a construção de um músculo em consequência da estimulação de seus nervos e que, na Psicanálise, tudo é diferente, uma vez que em um tratamento analítico não acontece nada além de um intercâmbio de palavras entre o paciente e o analista:

O paciente conversa, fala de suas experiências passadas e de suas impressões atuais, queixa-se, reconhece seus desejos e seus impulsos emocionais. O médico escuta, procura orientar os processos de pensamento do paciente, exorta, dirige sua atenção em certas direções, dá-lhe explicações e observa as

reações de compreensão ou rejeição que ele, analista, suscita no paciente. (FREUD, 1915-1916, p. 27)

Essa explicação, do próprio Freud, sobre como funciona o tratamento analítico, que, como tal, dá-se através das palavras, do diálogo, aplica-se à Educação, uma vez que, originalmente, as palavras eram “mágicas” e até os dias atuais conservam muito do seu antigo “poder mágico”, pois:

Por meio das palavras uma pessoa pode tornar outra jubilosamente feliz ou levá-la ao desespero, por palavras o professor veicula seu conhecimento aos alunos, por palavras o orador conquista seus ouvintes para si e influencia o julgamento e as decisões delas. Palavras suscitam afetos e são, de modo geral, o meio de mútua influência entre os homens. (idem, 1915-1916, p. 27)

Embora a troca de palavras, o diálogo, entre professor e aluno aconteça a fim de veicular o conhecimento, esta não é uma tarefa fácil para o educador, pois, apesar de haver mais liberdade no campo educacional, ainda defronta-se com “limites” em seu trabalho educativo, uma vez que cada indivíduo difere do outro em diversos aspectos, tornando-se, assim, complexo o trabalho voltado para a subjetividade dentro da escola. Considerando as mais variadas demandas em sala de aula, o professor encontra-se diante do grande desafio em encontrar o equilíbrio entre a permissão e a proibição, no exercício da educação, no intuito de transformar seus alunos em cidadãos capazes de exercer plenamente sua cidadania.

A Psicanálise “aplicada” à Educação, portanto, pode trazer ao educador uma possibilidade de lidar com as diferenciadas situações que ocorrem em sala de aula, “mostra” ao professor que ele é um ser faltante, que educar é da dimensão do impossível, pois, essa impossibilidade encontra-se, justamente, na imprecisão e na falta de garantia da eficácia e aquisição, por parte das crianças, do que lhes é “transferido”, ensinado. Assim, o educador pode repensar sua prática educativa e rever sua relação com seus alunos, pode, a partir de conhecimentos psicanalíticos, perceber que não tem como controlar um aluno, muito menos uma turma, uma vez que não tem domínio nem de si próprio, não tem em mãos o governo de sua vida, de suas próprias forças, de suas manifestações inconscientes.

1.2 CASAMENTO MODERNO: EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE?

De todos os usos da Psicanálise, nenhum encontrou tanto interesse, despertou tantas esperanças quanto sua aplicação à teoria e a prática da Educação Infantil.
(Freud)

É possível “casar” a Educação com a Psicanálise? De um lado, encontra-se a arte de educar, que vem, de acordo com Freud (1915-1916), da dimensão do impossível; de outro, o psicanalisar, que encontra em seu objeto de estudo, o inconsciente. Ora, em toda e qualquer relação humana há a presença e a manifestação do inconsciente; na sala de aula não poderia ser diferente, contexto no qual o inconsciente manifesta-se de diversas formas e o professor não possui controle sobre isso. Diante dessa realidade, a Psicanálise encontra caminhos na educação para tentar “solucionar” essa situação, tornar essa relação mais saudável, pois:

O educador inspirado por ideias psicanalíticas renuncia a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com rigor excessivo. Aprende que pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos. (KUPFER, 2001, p. 97)

Percebe-se, então, que a Psicanálise tem um papel importante na Educação, uma vez que, a partir dela, vê-se que não há controle sobre os efeitos produzidos entre a transmissão/construção do conhecimento e o que é aprendido pelos alunos. Dessa forma, segundo Voltolini (2011), para compreender a relação da psicanálise com a educação é importante abordar a torção que este último termo sofre com o avanço da teoria, deslocando o foco da “educação” para “educar”.

É preciso deslocar esse termo, pois, a Educação, por si só, “prende-se” a métodos, é um campo restrito, quando diz respeito à Pedagogia. A Psicanálise abre, ao seu campo, possibilidades, por isso, não pode ser “pedagógica”. Assim sendo, o ato de educar torna-se mais “livre” e compromissado, pois, como afirma Kupfer (2001), o educador é aquele que deve buscar, para seu educando, o justo equilíbrio entre o prazer individual (...) e as necessidades sociais (...).

Ao debruçar-se sobre o ato de educar, a Psicanálise, munida de suas lentes, verá uma outra criança, diferente daquela que a modernidade se habituou a ver com as lentes imaginárias ou ideológicas que nos foram coladas ao rosto por injunções sócio-políticas. Essa criança que a modernidade vê é, também, aquela do educador, que se encontra então despistado, já que a criança que lhe disseram que devia ensinar não corresponde àquela que ele vê diante de si. (KUPFER, 2001, p. 36)

Nessa mesma direção, Freud (1913) afirma que não se pode ser educador se não se é capaz de participar da vida psíquica da criança e, se não as compreendemos, nós, adultos, é porque não compreendemos mais nossa própria infância. Nessa passagem, o autor releva que

não se pode compreender a infância quem recalca, reprime a sua. Assim sendo, faz-se necessário conhecer o universo infantil para educar. Nesse sentido, Voltolini (2011) afirma que é preciso conhecer bem a criança, nem muito nem pouco, mas, o bastante. Portanto, a Psicanálise estuda a criança que está no adulto, ao passo que a Pedagogia vê o adulto que está na criança.

Quando um professor entra em contato com a Psicanálise, ouve falar do sujeito. Continua sem saber como atingi-lo, como manipulá-lo, como enfiar em sua cabeça o que a sua racionalidade supõe que ele deveria aprender. Continua sem métodos e o sujeito do qual ouviu falar torna-se mais misterioso do que nunca. Mas, esse professor aprende a levá-lo em conta, aprende que visa um alvo e acerta em outro, reaprende que visa à consciência de seu aluno, mas, atinge o sujeito. (KUPFER, 2001, p. 121-122)

Nesse sentido, Kupfer (2001) afirma que quando um professor abre portas à Psicanálise, ele opera a serviço do sujeito, não de um sistema de ensino, ele abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos restritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Dessa forma, quando um educador leva em conta o sujeito, ele é norteado pela ideia de que nada de sua aprendizagem está predeterminado, ou seja, a única coisa que está estabelecida é algo como um “conhecimento incompleto”, que será “preenchido” com as experiências que a vida vier a oferecer.

Partindo da “necessidade” de se aproximar a Psicanálise à Educação, o presente trabalho abordará alguns conceitos psicanalíticos como “inconsciente”, “transferência”, “identificação”, “sexualidade infantil” e “Complexo de Édipo”, reconhecidos como relevantes, a fim de se fazer uma possível interpretação psicanalítica acerca das manifestações do (in) consciente infantil através do desenho e história de vida no contexto escolar.

1.3 FUNDAMENTOS PSICANALÍTICOS

A aceitação de processos psíquicos inconscientes, o reconhecimento da doutrina da resistência e do recalçamento e a consideração da sexualidade e do complexo de Édipo são os conteúdos principais da Psicanálise e os fundamentos de sua teoria.”
(Freud)

A Psicanálise não é uma ciência milenar, possui apenas pouco mais de cem anos. Todavia, um século é muito tempo diante das grandes e rápidas transformações que o mundo sofre ao longo dos tempos, é muito tempo para a vida, para os homens, para as técnicas. No entanto, é pouco tempo para a Psicanálise, ciência considerada nova.

Tendo em vista o pouco tempo de existência da teoria psicanalítica, pode-se perceber que não progride com grandes avanços científicos e sociais como se pode observar em outras ciências. Entretanto, está muito presente no dia a dia, pois ocupa-se das coisas simples, sumamente simples, que são, ao mesmo tempo, imensamente complexas, embora, eternamente atuais. Segundo Nasio (1999), a Psicanálise ocupa-se do amor e do ódio, do desejo e da lei, dos sofrimentos e do prazer, de nossos atos de fala, nossos sonhos e nossas fantasias.

A ocupação das coisas simples pela Psicanálise não se dá apenas através de um pensamento abstrato, acontece por meio da experiência humana de uma relação concreta entre analista e analisando, pai e filho, professor e aluno, ou seja, ocorre a partir da relação entre duas pessoas quaisquer e essa interação tem caráter permanente, pois acontece em qualquer tempo e espaço e estende-se por toda a vida.

Os problemas abordados pela Psicanálise ao longo de sua existência foram conceituados sob diferentes pontos de vista:

De fato, a experiência sempre singular de cada tratamento analítico obriga o psicanalista que nele se engaja a repensar, em cada situação, a teoria que justifica sua prática. Entretanto, um fio inalterável tecido pelos princípios fundamentais da psicanálise atravessa o século, ordena as singularidades do pensamento analítico e assegura o rigor da teoria. (NASIO, 1999, p. 12)

O fio que garante tal continuidade na teoria psicanalítica são os fundamentos que foram conceituados, comentados, resumidos e reafirmados diversas vezes pelo próprio pai da Psicanálise, Sigmund Freud. Esses conceitos, esses fundamentos, portanto, são de vital importância nessa teoria, uma vez que ordenam as singularidades do pensamento analítico e “classificam” como as manifestações inconscientes ocorrem.

Para se compreender a dimensão do inconsciente infantil de que se trata nesta pesquisa, foram utilizados alguns fundamentos psicanalíticos a fim de se obter uma

interpretação, à luz da Psicanálise, dos desenhos e da narrativa da história de vida das crianças constadas como sujeitos participantes deste trabalho. Para tal interpretação, fez-se necessário, então, uma breve conceituação teórica acerca dos fundamentos que foram “manifestos” na análise de dados.

1.3.1 Inconsciente

O inconsciente não é o mais profundo, nem o mais instintivo, nem o mais tumultuado, nem o mais lógico, mas, igualmente inteligível.
(Garcia-Roza)

De acordo com Garcia-Roza (1988), o termo “inconsciente”, quando empregado antes de Freud, o era de uma forma puramente adjetiva para designar aquilo que não era consciente. Todavia, sendo o principal objeto de estudo da Psicanálise, o inconsciente não é aquilo que se encontra “abaixo” da consciência; mas, sim, um sistema psíquico diferente dos demais e dotado de atividades próprias.

O inconsciente se forma nas lacunas do consciente. São nas “brechas” deixadas pela consciência, que se deve buscar caminhos para o inconsciente. Essas lacunas estão mais que presentes no dia a dia: um sonho, o lapso, o ato falho, o chiste, os sintomas...

Os fenômenos lacunares são, portanto, indicadores de uma outra ordem, irreduzível à ordem consciente e que se insinua nas lacunas e nos silêncios desta última. Essa outra ordem é a do inconsciente, estrutura segunda, e que não é apenas topograficamente distinta da consciência, mas, é formalmente diferente desta. (GARCIA-ROZA, 1988, p. 173)

Ainda segundo Garcia-Roza (1988), o inconsciente é uma forma e não um lugar ou uma coisa, ele é uma lei de articulação e não a coisa ou o lugar onde essa articulação se dá. Assim sendo, a cisão produzida na subjetividade pela Psicanálise não deve ser entendida como a divisão de uma coisa em dois pedaços, mas, como uma cisão de regimes, de formas, de leis, portanto, a concepção freudiana de homem não opõe, no interior do mesmo sujeito, o caos do inconsciente à ordem do consciente, mas, sim, duas ordens distintas.

O que define o inconsciente, portanto, não são os seus conteúdos, mas, o modo segundo o qual ele opera, impondo a esses conteúdos uma determinada forma. Diante disso, sabe-se que não se pode controlar o inconsciente, portanto, segundo Kupfer (2001), a Psicanálise não é pragmática. Ela não quer ser útil, não busca controlar ninguém. É justamente por isso que ela é útil.

1.3.2 Transferência

*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.
(Kupfer)*

A transferência é uma manifestação do inconsciente e, como afirma Kupfer (1989), é entendida como “a repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de atualidade acentuada”. Trata-se de um fenômeno que permeia qualquer relação humana. Dessa forma, nada pode impedir que a transferência se dirija a qualquer pessoa, uma vez que se transfere, desloca-se algo de um lugar para outro, transfere-se um sentimento de uma pessoa para outra:

Transferências são reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas, como relação atual com a pessoa do médico. (FREUD, 1901, p. 998)

Como as transferências não acontecem somente entre médico e paciente, mas, entre qualquer relação humana, Kupfer (1989) afirma que um professor pode se tornar a figura a quem serão endereçados os interesses de seu aluno, porque é objeto de uma transferência. Nesse caso, as crianças transferem para o professor as experiências vividas privativamente com os pais, com os quais têm suas primeiras interações sociais. Assim sendo, essa transferência pode ser positiva ou negativa.

Freud (1912) afirma que a transferência positiva é ainda divisível em transferência de sentimentos amistosos ou afetuosos, que são admissíveis à consciência, e transferência de prolongamentos desses sentimentos no inconsciente. Já a transferência negativa, é encontrada lado a lado com a transferência afetiva, amígdica, dirigidas simultaneamente para a mesma pessoa.

Os sentimentos hostis revelam-se, via de regra, mais tarde do que os sentimentos afetuosos, e se ocultam atrás destes; sua presença simultânea apresenta um bom quadro de ambivalência emocional dominante na maioria de nossas relações íntimas com outras pessoas. (FREUD, 1916-1917, p. 516)

Diante disso, é de suma importância o conhecimento por parte do professor sobre essas relações transferenciais, pois, como afirma Kupfer (1989), ocupar o lugar designado ao professor pela transferência é uma tarefa que não deixa de ser incômoda, visto que ali seu sentido enquanto pessoa é “esvaziado” para dar lugar a um outro que ele desconhece.

Dessa forma, é importante que o professor esteja atento às manifestações inconscientes que são transferidas pelas crianças a ele dentro de sala de aula. Para tanto, os desenhos

infantis e as histórias de vida narradas pelas próprias crianças são uma ferramenta para que o professor “entenda” de onde exatamente surgem essas transferências e possa tomar um rumo sobre como lidar com essas projeções.

1.3.3 Identificação

Conforme explicitado por Freud, em *Psicologia de grupo e análise do ego* (1921), a identificação é a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa, desempenhando importante função na história primitiva do Complexo de Édipo, já que prepara o caminho para este. Assim, o sujeito se constitui a partir do modelo de outra pessoa e essa é a forma mais primitiva de relação emocional, pois essas primeiras relações acontecem dentro da família. A identificação com os pais em sua própria história pessoal, além de ser a primeira, é a mais importante das identificações. A identidade, portanto, não é um elemento que cada indivíduo possui ao nascer, mas, é algo adquirido ao longo de sua infância, de sua educação etc., pois, como afirma Mezan (1986), a identidade situa-se no ponto de cruzamento entre algo que vem de nós (o equipamento psíquico com o qual nascemos) e algo que nos vem de fora, isto é, da realidade externa.

Passos e Polak (2004) afirmam que, na relação triangular mãe, pai e filho, ao mesmo tempo em que o menino toma o pai como modelo, que quer ser como ele e quer tomar seu lugar em tudo, começa a desenvolver uma catexia (processo pelo qual a energia libidinal disponível na psique é vinculada a ou investida na representação mental de uma pessoa, idéia ou coisa) de objeto sexual em relação à mãe, apresentando, assim, dois laços psicologicamente distintos que subsistem paralelamente, sem conflito, por algum tempo. Nesse caso, portanto, existe a “fixação sexual” direta pela mãe e a identificação com o pai ideal.

Com o desenrolar da estruturação psíquica do sujeito, esses dois laços se reúnem e suas divergências resultam no Complexo de Édipo, de modo que o menino começa a perceber o pai como obstáculo entre ele e a mãe, passando sua identificação com o pai a ter conotação hostil, pois deseja substituí-lo, também, junto à mãe. Isso significa que a identificação é ambivalente desde o início, uma vez que expressa com facilidade tanto a ternura quanto o afastamento.

Identificar significa “separar”, “designar”, “estabelecer a identidade de”, significa “tornar igual a” e é nesse campo semântico que se insere o sentido propriamente psicológico do termo. Segundo Mezan (1986), todo sujeito possui um sentimento de identidade, a

sensação subjetiva de que algo subjaz aos diversos momentos de sua existência e os torna partes da mesma vida, a de cada ser. Esse sentimento de identidade está associado a fenômenos como o da continuidade (hoje e ontem, sou o mesmo, embora esteja em outro lugar e esteja vivendo outras coisas diferentes), e como o da sensação de ter limites (por exemplo, limites do próprio corpo: sabe-se intuitivamente onde começa e onde termina, sente-se inteiro por dentro dos limites da própria pele):

Estes fenômenos podem parecer naturais, mas não são: existem pessoas cuja perturbação psíquica concerne exatamente entre si e os outros; tais pessoas podem apresentar sintomas muito variados, que indicam estar pouco estruturado o nível de identidade, neste sentido que estou assinalando. (MEZAN, 1986, p. 21)

Mezan (1986) afirma que quando uma criança nasce, ela ainda não tem um “eu”, por mais estranho que isto possa parecer. Um bebê é um serzinho que nasce cedo demais para a vida; é preciso cuidar dele durante vários anos até que ganhe certa autonomia. Esse fato biológico tem conseqüências psíquicas muito importantes, pois, o fenômeno a que se chama “identificação” resulta na constituição, dentro de cada um, de um eu, isto é, de uma parte de uma pessoa que vai parecer única, porque é apenas dela que se tem consciência.

Diante dessa realidade, pode-se compreender que, na sociedade como um todo, sempre existe uma regra que partilha entre o proibido e o permitido. A sociedade, portanto, precisa se estruturar de tal forma, que seus membros possam se identificar a certos modelos, adotá-los como seus, representá-los como ideais a serem atingidos etc. Levando esse questionamento à sala de aula, é necessário que haja uma margem de manobra interna para cada sujeito, um espaço que cada um é Samuel ou Cláudio, goza de direito à subjetividade, que o permita ser tal ou qual...

Caso não houvesse a subjetividade e a escola trabalhasse apenas o processo de identificação no sentido “sociedade”, todos seus membros seriam psiquicamente iguais, o que, obviamente, é impossível, cada ser é dotado de uma identificação própria, cada um possui um histórico de vida diferente. Nesse sentido, é preciso que o professor tenha consciência dessa realidade, que cada criança possui sua identidade própria, uma vez que as primeiras identificações da criança assimilam-se àquelas estabelecidas com pessoas que, mais tarde, ocupam o lugar dos pais.

1.3.4 Desejo e Sexualidade

A sexualidade humana não se reduz ao contato dos órgãos genitais de dois indivíduos nem à estimulação de sensações genitais.
(Nasio)

Na perspectiva psicanalítica, a sexualidade tem início logo com o nascimento do sujeito, desenvolve-se a partir da infância e estende-se para além do desejo genital, não resume-se ao ato sexual. O conceito de “sexual” reveste-se de uma acepção muito mais ampla que a de “genital”, abarca toda fonte de prazer, toda conduta que, partindo de uma região erógena do corpo, como a boca, pele, olhos, ânus, voz etc., e, apoiando-se numa fantasia, proporciona certo tipo de prazer. Exemplo disso é o ocasionado pela amamentação do bebê, que se configura como o primeiro prazer infantil, é um prazer de satisfação orgânica, que, posteriormente, dá lugar ao prazer de desejo e amor no sentido mais amplo.

Segundo Nasio (1999), esse prazer sexual divide-se em dois aspectos. O primeiro distingue-se nitidamente do prazer pela satisfação de uma necessidade fisiológica, como comer, eliminar, dormir. O prazer já mencionado de mamar do bebê, por exemplo: o de sucção corresponde, do ponto de vista psicanalítico, a um prazer sexual que não se confunde com o alívio de saciar a fome. De certo, alívio e prazer estão associados, entretanto, o “prazer sexual” de sucção logo se transforma numa satisfação buscada por si mesmo fora da necessidade natural, pois, apesar de a mamada ser uma absorção de alimento, o bebê irá querer continuar a sugar mesmo saciado, descobrindo, assim, que mamar é, em si, uma fonte de prazer. Então, esse prazer de sucção do bebê irá prolongar-se na vida adulta, o prazer preliminar de abraçar o corpo do ser amado, de sentir o calor do outro.

Já o segundo aspecto faz alusão ao prazer sexual, bem distinto, portanto, do prazer orgânico, de necessidade fisiológica. É concentrado em torno de uma zona erógena, obtido graças à mediação de um objeto fantasiado e não de um objeto real. Encontra-se entre os diferentes prazeres das preliminares ao coito em si (ato sexual), como o prazer de olhar, de mostra-se, de sentir o cheiro do outro etc.

Se devêssemos resumir a passagem do prazer orgânico para o prazer sexual, diríamos: prazer orgânico de beber o leite materno → prazer sexual de mamar o seio → prazer sexual de chupar o polegar ou a teta → prazer sexual de abraçar o corpo do amado. Vê-se bem por que os psicanalistas condensam todas essas etapas e concluem simplesmente dizendo que o seio materno é nosso primeiro objeto sexual. (NASIO, 1999, p. 49)

1.3.5 Sexualidade infantil

A psicanálise nos mostra que as pessoas a quem acreditamos apenas respeitar e estimar, podem, para nosso inconsciente, continuar a ser objetos sexuais.
(Freud)

Em tempos passados, as crianças eram vistas como adultos pequenos, não havia lugar para o infantil. A sexualidade infantil, no entanto, sempre existiu. Com o passar do tempo, a criança foi “conquistando” seu espaço e foram surgindo estudos sobre a infância. Todavia, apesar das muitas pesquisas sobre a criança, a sua sexualidade continuou a ser negada. É, precisamente, com o advento da Psicanálise, que surgem as primeiras inquietações sobre a existência da sexualidade das crianças.

Para Freud (1909), a sexualidade infantil constitui-se a partir da experiência dos primeiros desejos amorosos da criança para com a mãe e o pai ou para com os responsáveis pelos cuidados parentais e é fundamental na constituição de sua *psique*, que irá consolidá-la em sua trajetória até a fase adulta. Portanto, do ponto de vista psicanalítico, para que o indivíduo “atravesse” a fase da infância até a adulta, é preciso que se aceite a existência de uma sexualidade infantil e que se “trabalhe” a fim de que o sujeito alcance com “sucesso” a fase adulta, pois:

Ao recusarmos o reconhecimento de uma sexualidade infantil, o que estamos fazendo é negar o reconhecimento dos nossos próprios impulsos sexuais infantis, isto é, estamos mantendo o interdito que sobre eles lançamos na nossa infância. (GARCIA-ROZA, 1988, p. 98)

Nasio (1999) afirma que as pulsões sexuais remontam a um ponto longínquo em nossa infância, têm uma história que pontua o desenvolvimento de nosso corpo de criança. Sua evolução começa desde o nascimento e culmina entre os três e cinco anos, com o aparecimento do **complexo de Édipo**, que marca o apego da criança àquele dos pais que é do sexo oposto ao dela e sua hostilidade para com o do mesmo sexo. Diante disso, a maioria dos acontecimentos sobrevividos durante esses primeiros anos da vida são surpreendidos por um esquecimento, que Freud chama *amnésia infantil*. Dessa forma, pode-se destacar, então, três fases na história das pulsões sexuais infantis:

Três fases que se distinguem de acordo com a dominância da zona erógena: a fase oral, em que a zona dominante é a boca, a fase anal, em que é o ânus que prevalece, e a fase fálica, com a primazia do órgão genital masculino (falo). (NASIO, 1999, p. 60)

A fase fálica acontece dos três aos cinco anos e precede o estado final do desenvolvimento sexual. De acordo com Garcia-Roza (1988), essa fase corresponde à organização da libido que vem depois das fases oral e anal, na qual já há um predomínio dos

órgãos genitais, isto é, a organização genital definitiva. Essa fase apresenta um objeto sexual e alguma convergência dos impulsos sexuais sobre esse objeto.

Segundo Nasio (1999), no curso da fase fálica, o órgão genital masculino (o pênis) desempenha o papel dominante. Já na menina, o clitóris é considerado, segundo Freud, um atributo fálico, fonte de excitação. Então, à semelhança das outras fases, o objeto real serve de base para o objeto fantasiado. Aqui, o pênis e o clitóris são apenas os suportes concretos e reais de um objeto fantasiado chamado falo. De fato, não é o órgão peniano que prevalece nessa fase, mas, a fantasia desse órgão, ou seja, sua superestimação enquanto símbolo do poder.

No começo dessa fase fálica, as crianças acreditam que todas as pessoas têm ou deveriam ter um “falo”, ou seja, um pênis. Nasio (1999) afirma, então, que a diferença entre os sexos (homem e mulher) é percebida pela criança como uma oposição entre os possuidores do falo e os seres privados de falo. Essa oposição é caracterizada pela castração, isto é, pela distinção fálico-castrado.

Garcia-Roza (1988) afirma que a importância dessa fase fálica está ligada ao fato de que ela assinala o ponto culminante e o declínio do complexo de Édipo pela ameaça da castração:

No caso do menino, a fase fálica se caracteriza por um interesse narcísico que ele tem pelo próprio pênis em contraposição à descoberta da ausência de pênis na menina. É nessa diferença que vai marcar a oposição fálico-castrado que substitui, nessa fase, o par atividade-passividade da fase anal. Na menina, essa constatação determina o surgimento da ‘inveja do pênis’ e o conseqüente ressentimento para com a mãe ‘porque esta não lhe deu um pênis’, o que será compensado com o desejo de ter um filho. (GARCIA-ROZA, 1988, p. 106)

1.3.6 Complexo de Édipo e Castração

A criança se identifica com o superego do pai, sendo o superego da criança o efeito dessa identificação com o ideal do eu.
(Garcia-Roza)

Segundo Young (2005), a ideia do complexo de Édipo foi desenvolvida por Sigmund Freud perto da virada do século XX. Freud baseou-se na sua experiência clínica, na sua auto-análise e no ciclo de peças teatrais do grego Sófocles, em particular, o **Édipo Rei**, em que Édipo mata o pai e casa-se com a mãe, provocando conseqüências desastrosas.

Levando essa ideia para a prática, o **complexo de Édipo** significa que quando as crianças têm entre 3 e 5 anos, aproximadamente, nutrem sentimentos amorosos intensos por

um de seus genitores e buscam possuí-lo com exclusividade. Ao mesmo tempo em que têm fortes sentimentos negativos pelo outro genitor.

Nasio (1999) afirma que o grande acontecimento durante o **Édipo feminino** é a decepção que a menina sente ao constatar a falta do falo de que ela acreditava ter sido dotada. Dessa forma, esse sentimento de decepção, onde se misturam rancor e nostalgia, assumirá a forma acabada de um afeto de inveja: a inveja do pênis/falo, ou seja, o sentimento não é a angústia, como no menino, mas, a inveja ciumenta. Essa inveja, no entanto, não é a única resposta à castração já consumada, em virtude de sua falta de pênis. Há, ainda, na mulher, um outro sentimento edipiano diferente da inveja, o da angústia, não de perder o pênis (falo) que ela jamais possuiu, mas, de perder esse outro “falo” inestimável, que é o amor vindo do amado. Em suma, os dois sentimentos que decidirão sobre o desfecho do Édipo feminino são a inveja ciumenta do pênis e angústia de perder o amor.

Já em relação ao menino, Nasio (1999) diz que, na primeira etapa da formação do Édipo, reconhece-se dois tipos de ligação afetiva: um apego desejante pela mãe, considerada como objeto sexual, e, sobretudo, um apego ao pai como modelo a ser imitado. O menino, então, faz de seu pai um ideal em que ele próprio gostaria de se transformar. Enquanto o vínculo com a mãe (objeto sexual) se nutre do ímpeto de um desejo, o vínculo com o pai (objeto ideal) repousa num sentimento de amor produzido pela identificação com um ideal. Esses dois sentimentos, então, aproximam-se um do outro, acabam por se encontrar, o que resulta o complexo de Édipo. Dessa forma, o menino fica incomodado com a presença do pai, que barra seu impulso desejante dirigido à mãe. A identificação amorosa com o pai ideal transforma-se, então, numa atitude hostil e acaba em uma identificação com o pai como homem da mãe.

Pode ocorrer, ainda, o **Édipo invertido**, que consiste numa mudança radical do objeto-pai. Nasio (1999) afirma que o pai aparece aos olhos do menino como um objeto sexual desejável. Assim, tudo sofre uma reviravolta: de objeto ideal que despertava admiração, ternura e amor, o pai transforma-se, então, num objeto sexual que excita o desejo, ou seja, o pai deixa de ser aquilo que o menino gostaria de ser e transforma-se num objeto sexual que ele gostaria de ter:

Para o menino, o pai se apresenta sob três imagens diferentes: amado como um ideal, odiado como um rival e desejado como um objeto sexual. É isso que nos empenhamos em sublinhar: o essencial do Édipo masculino são as vicissitudes da relação do menino com o pai, e não — como se costuma acreditar — com a mãe, pois é no vínculo perturbado com o pai que reside a causa mais frequente da neurose no homem adulto. (NASIO, 1999, p. 67)

Young (2005) afirma que, no nível inconsciente, esses sentimentos encontrados nessa fase, são sentimentos sexuais pelo genitor desejado e sentimentos de morte pelo genitor do mesmo sexo. Assim, nenhuma criança escapa do complexo de Édipo. Então, se tudo ocorre bem no desenvolvimento psicológico, a criança acaba percebendo que se beneficia da união dos pais e aprende a conter os sentimentos de posse e hostilidade.

O desfecho do complexo de Édipo implicará na futura identidade sexual da criança transformada em adulto, pois:

As pessoas que não conseguem superar o complexo de Édipo ficam imaturas, incapazes de progredir, sentem-se dependentes do pai ou da mãe ou de ambos, passam a manifestar as suas dificuldades psicológicas em vez de contê-las e/ou sentem uma estagnação na carreira e nos relacionamentos, não conseguem controlar bem os impulsos, têm dificuldade com a autoridade e são presas fáceis de toda sorte de problemas. (YOUNG, 2005, p. 7)

Diante dessa constatação, vê-se a importância dessa fase até a vida adulta, que deve ser atravessada de forma cuidadosa. Dessa forma, é imprescindível que se tomem os devidos cuidados com as crianças, tanto os familiares ou responsáveis por elas, como o professor em sala de aula. Assim, percebe-se a importância do educador na vida escolar da criança, que deve não só ensiná-la, mas, também, orientá-la.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DAS OFICINAS

2.1 O DESENHO INFANTIL

*A criança representa, à sua maneira,
o mundo no qual vive.”*
(Luquet)

O desenho infantil, visto como uma das diversas formas de expressão da criança, conta uma história e pode expressar um afeto, uma alegria ou mesmo uma angústia, pois as crianças desenhavam de forma “livre”. Seus desenhos são reflexos de vivências emocionais cotidianas tanto em ambiente familiar como em institucional, dentro de sala de aula, por exemplo.

As experiências emocionais das crianças podem manifestar-se de forma consciente e inconsciente. O desenho, portanto, decorre mais diretamente do inconsciente e esconde ao seu autor o seu real conteúdo, uma vez que, muitas vezes, as próprias crianças não sabem explicar o que desenhavam. Todavia, quando se percebe uma criança falando, verbalizando ao desenhar, nota-se que deseja ser ela mesma em seus desenhos, pois representa-se através de símbolos comuns, como um rosto, uma árvore, ou seja, se representa através de símbolos que lhe são familiares.

Dessa forma, a Psicanálise não ignora os poderes expressivos e projetivos que há no desenho, ao contrário, ela lhes dá um sentido complementar, associando-os a uma atividade psíquica inconsciente, pois:

Se levarmos em consideração a atividade inconsciente, existem os conteúdos latentes atrás da riqueza simbólica dos conteúdos manifestos, elaborados segundo uma realidade interna da criança, seus fantasmas, seus desejos inconscientes, as relações conflituais com os objetos do mundo externo e saídas da experiência vivida e recalcada, desde a mais tenra idade.
(OLIVEIRA, 1978, P. 47)

A interpretação de um desenho infantil não pode se valer de “análise isolada”, não se pode olhar para o desenho de uma criança e tirar conclusões a partir de situações genéricas, pois, como afirma Di Leo (1991), a interpretação da arte infantil não consegue ainda excluir a subjetividade humana. Pode-se incluir, então, na interpretação, a tendência geral, indicada pelos estudos estatísticos, todavia, o conhecimento de crianças somente pode ser alcançado apenas estudando-as individualmente, já que duas crianças nunca são iguais.

Para se analisar o desenho infantil do presente trabalho, a partir de uma possível leitura psicanalítica, levou-se em consideração o contexto de cada criança, individualmente, uma vez que a subjetividade é inerente à interpretação individual. Feito isso, levou-se em

consideração o relato verbal das crianças acerca de seus desenhos enquanto o fizeram, uma vez que:

Apesar das reversas que se possam ter acerca da relevância dos comentários verbais das crianças pequenas, elas devem ser encorajadas a falar, enquanto o examinador, evitando questionar-se, ouve e anota. Crianças em idade escolar podem contribuir para a interpretação, fornecendo associações e o contexto. O desenho é uma expressão pessoal, assim como o seu significado. (DILEO, 1991, p. 13)

É possível compreender o alerta que está presente no desenho da criança, associando suas expressões verbais ao desenho em si e com comportamentos em sala de aula. Entretanto, melhor do que a fala, o desenho pode expressar sutilezas do intelecto e afetividade, que estão além do poder ou liberdade de expressão verbal. Dessa forma, a análise do desenho mostra-se de suma importância para a presente pesquisa, pois, através de uma possível interpretação psicanalítica do desenho infantil, pode-se descobrir indícios daquilo que constitui o interior da criança, onde encontra-se o seu inconsciente, repleto de fantasias e fantasmas.

2.2 A HISTÓRIA DE VIDA

O homem, como subjetividade, é a fonte de sentido para tudo.
(Teixeira)

A história de vida é um método investigativo muito usado como fonte de pesquisa no campo das Ciências Humanas. É utilizada desde os primórdios na teoria psicanalítica. Desde os seus primeiros casos, Freud utilizava-se da história de vida de seus pacientes em seus respectivos tratamentos. Pode ser de caso único, como já é tradição no interior da Psicanálise, como o estudo de caso, por exemplo.

Teixeira (2003) afirma que a narrativa de vida, cada vez mais, vem ocupando um espaço valorizado nas pesquisas qualitativas, porém, as reflexões teórico-metodológicas apresentam, principalmente em relação aos instrumentos de coleta e às possibilidades de interpretação dos dados, problemas metodológicos relativos à própria concepção do objeto de estudo e suas vicissitudes: o subjetivo.

A presente pesquisa utiliza-se da história de vida como narrativa de si mesmo, como fonte de pesquisa, uma vez que ela é privilegiada como espaço de construção subjetiva. Sua interpretação será feita, portanto, a partir do aporte psicanalítico, uma vez que se considera a subjetividade do sujeito.

História de vida tem como fundamento o conhecimento racional, a consciência, como se essa tivesse a possibilidade de abranger, de dar conta de toda a história do sujeito através do recurso da memória. Os estudos sobre relato de vida apontam para a possibilidade do sujeito construir uma auto-imagem, uma identidade, através da reconstituição de sua história. É partindo da noção diferenciada de sujeito - o sujeito psicanalítico - que questiono a história de vida assim vislumbrada. (TEIXEIRA, 2003, p. 3)

A narrativa de história da vida tem relevância no campo das Ciências Humanas, bem como em pesquisas educacionais porque considera a subjetividade do indivíduo, dá-lhe oportunidade de mostrar-se, de constituir-se enquanto sujeito de sua própria história. A partir da memória, o sujeito pode dar conta de “contar” sua história, relembrar momentos que o fizeram-no ser o que é enquanto pessoa. Dessa forma, o indivíduo tem a possibilidade de construir uma identidade através da reconstituição de sua história a partir da sua própria narrativa, autoafirma-se perante si e aos outros.

A história de vida constitui a história de uma personalidade, na qual autor, narrador e personagem mantêm uma relação de identidade, pois, os três constituem uma única pessoa, que é o narrador e autor de sua própria história. Tal narrativa caracteriza-se pela autenticidade, evidenciada pela assinatura, pelo nome próprio. As crianças mantêm, talvez,

melhor que os adultos, essa relação de identidade, pois contam sua história a partir dos que elas vivem. Escrevem como falam, detalham tal como ocorreu.

Segundo Teixeira (2003), as lembranças, como matéria-prima de um relato autobiográfico, são construídas, o que qualifica tal tipo de narrativa como uma reescrita da história do sujeito, já que, como Freud indica (...), o que há são fragmentos de lembranças, carecendo passar por um trabalho de construção, por meio da qual se atribui começo, meio e fim ao relato.

O relato autobiográfico coloca-se no plano do interminável, embora sua escrita, em termos documentais, seja espacial e temporalmente finita, retratando um *locus* de identidade no qual o sujeito tenta se definir. É interessante que a configuração da identidade, muitas vezes, não é o resultado do trabalho (auto) biográfico, mas, sim sua 'causa'. (TEIXEIRA, 2003, p. 10)

Tendo a narrativa da história de vida como um "método" que se coloca no plano do interminável, percebe-se que a narrativa das crianças não pode ser analisada de forma isolada. A história de vida como algo interminável, então, teria que ser lida, ou melhor, "escutada" pelo pesquisador. A ênfase seria em uma tentativa de tratá-la "cl clinicamente", observando-se o conteúdo da narrativa acrescida de outros dados. É o caso da presente pesquisa, na qual serão interpretados dados inconscientes manifestos através da história de vida e dos desenhos das crianças. Enfim, será considerada a peculiaridade da narrativa e do desenho e, no âmbito de investigação da subjetividade, interpretados à luz da Psicanálise.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

*A sedução das obras infantis é forte, porque,
nas melhores dentre elas, como na arte,
o mundo perde importância.*
(Malraux)

3.1 OBJETIVO DA PESQUISA

○ Analisar, a partir do aporte teórico psicanalítico, como ocorrem as manifestações do (in) consciente infantil dentro do contexto escolar através do desenho e história de vida.

3.2 Objetivos específicos

○ Identificar, através dos desenhos infantis das crianças, as possíveis manifestações da ordem do inconsciente expressas nas figuras representativas;

○ Compreender como a história de vida (escrita), narrada pela criança, atribui sentido ao seu desenho;

○ Refletir sobre a importância das relações: história de vida, desenho e constituição do sujeito.

3.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente trabalho inspirou-se na proposta elaborada para o Estágio Supervisionado (Projeto 4, com o título *O lugar do infantil na formação de professores e alunos das séries iniciais*) desenvolvido e realizado no ano de 2011 pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A abordagem utilizada na pesquisa foi qualitativa, que se configurou como pesquisa de campo de caráter exploratório e interpretativo, uma vez que as pesquisadoras foram a campo averiguar e interpretar o espaço, bem como os sujeitos a serem pesquisados e os dados obtidos e interpretados à luz da Psicanálise.

A presente pesquisa aborda, portanto, a questão da constituição do infantil, no tocante ao (in) consciente e suas manifestações a serem analisadas através de atividades por meio das quais emergiram os dados pessoais da história de vida de cada aluno, utilizando a narrativa e o desenho.

3.3.1 Sujeitos e local da pesquisa

Participaram como sujeitos desta pesquisa o total de 23 alunos de idade entre 8 e 9 anos, sendo 12 meninos e 11 meninas estudantes da Escola Classe 113 Norte (escola

pertencente à rede pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal), numa turma de 3º Ano do Ensino Fundamental do período matutino.

A escolha da escola foi feita pela parceria da escola com a Universidade de Brasília, no tocante a Estágio Supervisionado, uma vez que a professora orientadora Inês Maria de Almeida já havia concretizado projetos na mesma. O quesito de escolha do turno foi feito pela disponibilidade de horários para o Projeto 4. Já em relação à turma, foi feita por preferência da pesquisadora em comum acordo com a professora orientadora, uma vez que alunos dentro dessa faixa etária estariam “habilitados” à escreverem sobre sua própria história, bem como desenhar-se com mais propriedade.

3.3.2 Procedimentos

O Projeto 4 configurou-se como Estágio Supervisionado articulado ao curso de extensão *O lugar do infantil na formação de professores e alunos das séries iniciais*, que foi preparado pelas pesquisadoras e pela orientadora, a fim de ser aplicado às professoras da escola em que foi realizada a pesquisa do presente trabalho.

A primeira fase do projeto foi destinada ao aparato teórico envolvido tanto nas oficinas pensadas para as crianças quanto nas atividades preparadas para o curso ofertado às professoras. Houve, portanto, a preparação das oficinas para as crianças e a elaboração do curso de extensão no decorrer do segundo semestre de 2010.

No tocante à execução do curso de extensão, em princípio, aconteceria na modalidade presencial, todavia, por conta das demandas e dificuldades de comparecimento aos encontros por parte das professoras, o mesmo sofreu modificações e reconfigurou-se como curso de extensão a distância para as docentes. O curso, tal como elaborado no projeto e aprovado pelo colegiado departamental da professora orientadora (TEF – Teoria e Fundamentos) para efeito de certificação institucional, teve como objetivo apresentar e aprofundar teoricamente a memória educativa e história de vida de professores atuantes e/ou em formação, no intuito de reconhecer a importância das experiências subjetivas vivenciadas pelo sujeito e seus laços com a constituição da identidade profissional docente; reconhecer os desafios enfrentados nas complexas relações entre objetividade e subjetividade no âmbito da formação docente e as possíveis implicações na prática pedagógica, utilizando-se, para tanto, de ferramentas conceituais advindas da teoria psicanalítica, assim como o compartilhamento da possível conexão Psicanálise e Educação e, também, suas implicações no campo da arte, em especial, a cinematografia.

O curso contou com a inscrição de 18 educadoras e apenas 8 concluintes, número reduzido que se deu pela demanda de tempo para a realização das atividades do curso e demandas de ordem pessoal/profissional das professoras. Às cursistas, então, foi apresentada uma sequência de textos, os quais contemplavam temas como: inconsciente, sedução pedagógica, memória educativa, o ser infante e o ser professor, sexualidade infantil, Complexo de Édipo e Castração e, finalmente, a relação transferencial entre professor e aluno. Esses temas foram abordados para reflexão, discussão e elaboração de atividades avaliativas semanais. Entre as atividades propostas, foi solicitada a elaboração da memória educativa e/ou história de vida e a análise dos filmes “Freud além da alma” e “Minha vida em cor de rosa” através de um roteiro pré-elaborado.

Aos alunos foram propostas as seguintes atividades: pesquisa e apresentação oral sobre significado do nome; contação de história do livro “Carlota Bolota”, o qual narra uma história de vida, para elaboração pictórica, oral e escrita da história de vida e memória dos alunos; confecção de uma caixa de recordações no intuito de guardarem objetos significativos, explicando as razões de suas escolhas; e apresentação e discussão de um filme em formato de desenho infantil, que conta a história de vida de personagens diferentes.

Na segunda fase de execução do Projeto foi ministrado o curso de extensão a distância com os professores, ao mesmo tempo em que concretizadas as oficinas com as crianças em sala de aula.

3.3.3 Instrumentos e Dispositivos de pesquisa

A fim de dar centralidade às crianças enquanto sujeitos subjetivos e às suas histórias de vida nesta pesquisa, as oficinas realizadas fizeram uso dos seguintes recursos: confecção da caixa-museu (caixa de lembranças com objetos e fotos de escolha do aluno), contação de história, elaboração de desenhos de si e com a família, pesquisa sobre origem do nome, apresentação e discussão de filme.

Para efeitos desse Trabalho de Conclusão de Curso, a critério de escolha da pesquisadora, somente a história de vida narrada pelos alunos e seus desenhos sobre si e suas famílias serão utilizados para a análise dos dados desta pesquisa, uma vez que se mostraram mais significativos e reveladores de aspectos pessoais das crianças.

3.3.4 Etapas

Foram planejados e realizados oito encontros com a turma, com a duração de aproximadamente 1h cada, ficando o cronograma das atividades da seguinte forma:

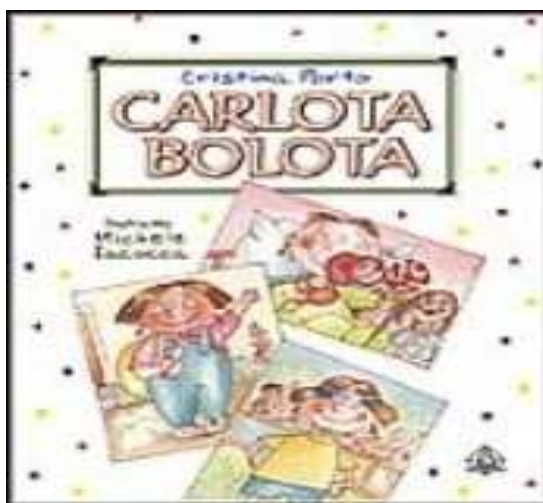
- Primeiro encontro: Destinado à apresentação da pesquisadora/estagiária e mais duas colegas de pesquisa à turma e à professora. Esse encontro aconteceu de forma espontânea, a empatia entre a turma e as pesquisadoras ocorreu de forma natural. Nesse momento, então, foi solicitado aos alunos que perguntassem aos seus pais a origem de seus nomes, o porquê da escolha, pois, afinal, o objetivo dessa atividade era mostrar às crianças que elas possuem uma origem e que essa origem permite identificar-se com a família, que deles cuidou...

- Segundo encontro: sob orientação das pesquisadoras, os alunos, em grupos de cinco foram à frente da turma apresentar seus nomes. Alguns falaram muito, contaram histórias sobre suas famílias, enquanto que outros apenas disseram o que significava seu nome, de forma lacônica. Após esse momento, foi pedido à turma que se assentassem e entregamos uma folha A4 com o título “Quem sou eu?”, a fim de que as crianças se desenhasssem a partir dessa pergunta, entretanto, sem qualquer assinatura. Logo depois dessa atividade, os desenhos foram recolhidos e misturados. Então, foi feita uma dinâmica: as pesquisadoras mostravam os desenhos à turma e os alunos tinham de dizer de quem era o desenho, sem que o dono do mesmo se acusasse. Alguns desenhos foram facilmente identificados, enquanto que, outros, ninguém nem imaginava de quem era. Essa atividade, portanto, teve o objetivo de mostrar como as crianças se percebem, pois, muitas vezes, a forma como elas se vêem não é a mesma como elas realmente o são, fisicamente falando.

- Terceiro encontro: os alunos confeccionaram, à sua maneira, caixas de sapato encapadas pelas pesquisadoras e levaram para suas casas, na intenção de preenchê-las com três objetos de singular importância para eles, podendo ser brinquedos, fotos ou outras coisas que julgassem importantes na sua história de vida.

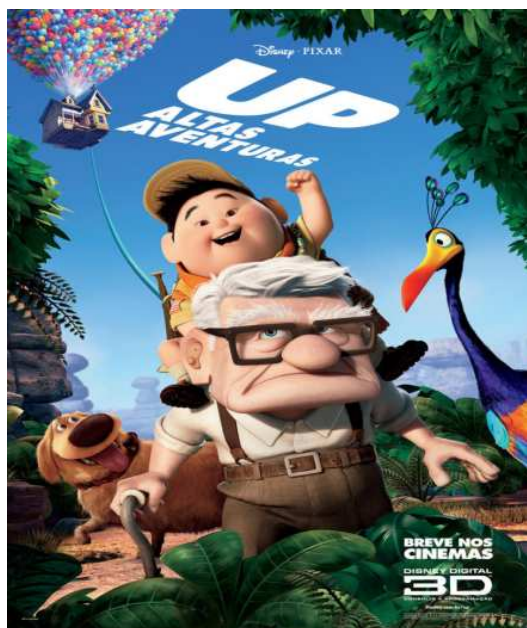
- Quarto encontro: cada criança levou sua caixa-museu para aula. Então, foi solicitado à turma que se sentasse no chão da sala de aula, formando um círculo. Nesse momento, os alunos, um por vez, apresentaram sua caixa, mostrando e explicando o porquê da escolha de seus objetos. A maioria dos objetos resumia-se a brinquedos, todavia, algumas crianças levaram fotos com a família, enquanto que muitas meninas levaram roupinhas de quando ainda eram bebês. O curioso é que alguns objetos não foram da escolha da criança, mas, sim, de seus pais, então, por isso, não sabiam explicar o porquê, apenas os mostraram.

○ Quinto encontro: as pesquisadoras levaram o livro “Carlota Bolota” de Cristina Porto, que foi escolhido porque trata-se de uma narrativa de vida, a autora narra sobre sua história. A intenção era que as crianças observassem como se contava sobre a própria história, pois, mais tarde, narrariam as suas. Então, foi pedido à turma que se dispusesse em roda no chão, como uma ciranda. Em seguida, uma das pesquisadoras leu o livro, pausando em cada parágrafo para mostrar aos alunos as ilustrações, enquanto que as outras perguntavam à turma sobre o que a primeira havia lido. Após a leitura do livro, as crianças ficaram comentando sobre a história de vida de Carlota Bolota. Então, num segundo momento, foi entregue uma folha com algumas linhas e um espaço em branco, com o título “Minha história de vida” e foi solicitado aos alunos que desenhassem suas famílias e escrevessem um texto sobre as mesmas.



“Carlota Bolota”, Cristina Porto

○ Sexto e sétimo encontro: as pesquisadoras levaram para a sala de aula o filme “Up-altas aventuras”, que conta histórias de vida diferentes, de um garoto e um senhor de idade, histórias que se cruzam ao longo do filme. Então, as crianças assistiram durante os dois encontros, pois, somente um não daria tempo. Diante dessa atividade, muitos alunos falaram durante o filme, outros pediram silêncios, alguns queriam voltar algumas partes, outros não pararam de rir de algumas cenas engraçadas. Ao final do filme, então, houve uma breve discussão da turma sobre a história do filme, todos falaram ao mesmo tempo, todo mundo queria dar sua opinião, pareceu-nos que tinham gostado do filme.



Filme “Up - Altas aventuras”, Disney

○ Oitavo e último encontro: foi realizada uma despedida informal e acolhedora com a turma. Momento esse de partir o coração! As crianças haviam se “apegado” às pesquisadoras e não queriam que fôssemos embora.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*Sem a arte visual, verbal e musical, nosso
Mundo teria permanecido uma selva.*
(Bernard Berenson)

4.1 DESCRIÇÃO GERAL

A presente pesquisa não teve a pretensão de colocar a criança num divã e fazer uma “análise selvagem” sobre sua constituição e subjetividade. Todavia, a pesquisadora, enquanto educadora, utilizou-se da abordagem psicanalítica no intuito de levar a Psicanálise ao campo educacional, buscando clarear as relações inconscientes que se estabelecem na sala de aula através do desenho e da narrativa de vida das crianças. Dessa forma, a análise a partir dos dados coletados na pesquisa de campo foi realizada a partir do ponto de vista da Educação com enfoque nas possíveis implicações da Psicanálise na mesma, ou seja, a discussão e os argumentos acerca dos resultados são pertinentes e relevantes ao contexto escolar.

Na combinação das duas estratégias, o desenho e a história de vida, dados importantes, adquiriram maior validade dentro de uma percepção mais generalizada. O que se propôs com a pesquisa de campo foi compreender o significado dos símbolos pessoais “revelados” pelas crianças, pois, segundo Di Leo (1991), assim como o conteúdo manifesto de um sonho torna-se significativo quando relacionado com as associações pessoais de quem sonha, os símbolos, conscientes ou inconscientemente desenhados, encontram significado apenas quando vistos no contexto da história pessoal de quem o produziu.

O símbolo pode não ter o mesmo significado para diferentes pessoas. Um desenho mostrando alguém caindo na água tem um significado especial, se feito por um alcoólatra. O conteúdo de um desenho diz algo sobre a pessoa, a natureza de uma pessoa diz algo sobre o desenho. (DI LEO, 1991, p. 18)

Ao longo da pesquisa de campo, foram realizados, pelas crianças, vinte e três desenhos sobre si e igual número de desenhos das suas famílias, juntamente com as respectivas histórias de vida. Dos desenhos sobre si, dezessete crianças desenharam-se ao ar livre, em meio à natureza, tendo como base comum a grama sob seus pés. Desse número, onze meninas se desenharam em meio a árvores e com a presença do Sol; algumas com objetos na mão, outras, não. Dessas alunas, portanto, três representaram o Sol com rosto sorrindo, enquanto que as outras apenas o desenharam como uma figura distante. As outras seis crianças restantes, todas do sexo masculino, estavam “em ação”: uma estava soltando pipa, outra jogando bola, outra correndo, duas brincando de “carrinho” e apenas uma em posição estática ao lado de uma árvore.

As outras crianças que não se desenharam ao ar livre, o fizeram de forma isolada e totalizam seis. Dessas, apenas uma criança é do sexo feminino. Três meninos se desenharam “sem chão”, sem uma base sequer, como se estivessem flutuando. Além de sua figura representativa, havia apenas a assinatura do nome próprio. Curiosamente, o desenho do rosto dessas crianças denotava, separadamente, uma expressão de raiva, tristeza e medo. Um menino desenhando apenas o formato de seu rosto no centro da folha, com expressão apática. Outro desenhando o símbolo do flamengo e assinou seu nome. A criança do sexo feminino se desenhando ocupando lugar na folha inteira, seu rosto no papel demonstrava uma expressão facial de tristeza.

Em relação aos desenhos com a família, das vinte e três crianças, doze se desenharam com suas famílias em meio à natureza (mesmo modelo do desenho sobre si), enquanto que outras seis desenharam com apenas uma “base” de apoio, um chão. Outras duas desenharam barcos em meio ao mar com bonecos bem pequenos dentro. Duas crianças desenharam um animal, ocupando lugar central em seus desenhos, ao passo que as figuras representativas de suas famílias eram bem menores. Uma criança, em especial, desenhando apenas a sua própria figura representativa.

Chegando às narrativas de vida, todas as crianças escreveram sobre suas vidas e relações familiares. Das vinte e três, oito delas usaram todos os espaços adequados para a escrita, preencheram as linhas destinadas a esse fim. Já outras quinze, preencheram metade das linhas, enquanto que uma criança específica, do sexo masculino, não só preencheu todas as linhas, como usou o verso da folha inteira para contar sua história.

O que chama bastante atenção no relato das crianças é que, apesar de já conter o título “*Minha história de vida*”, muitas delas colocaram título às suas histórias, como: “*Minha família ‘loca’*”, “*O que eu faço e minha família faz*”, “*Minha família legal*” e “*Minha história*”. Outras crianças, no entanto, apenas discorreram sobre suas histórias pessoais.

Outro ponto marcante é que, das vinte e três, apenas cinco crianças começam a contar sua história com a frase: “*Era uma vez*” ou “*Tudo começou*”. Do total, doze começam escrevendo sobre como elas são, para depois falarem dos familiares, ao passo que apenas seis começam discorrendo sobre suas famílias.

Oliveira (1978) afirma que é evidente que, na consideração psicanalítica da arte, não se tem em mira o tratamento psicanalítico pelo processo de cura, mas, visa-se um ensaio de aproximação, um reconhecimento, através da obra criadora, daquilo que constitui o patrimônio interior, inconsciente de seu criador, pois:

Nossa tarefa será examinar a teoria psicanalítica e aplicá-la àquilo que é o fundo da obra a interpretar, seu conteúdo manifesto e, por trás deste, o conjunto simbólico dos desejos inconscientes, dos afetos, das relações de objetos e toda a vida fantasmática que o indivíduo, o artista, o criador projeta e exprime em suas produções. (OLIVEIRA, 1978, p. 12)

Para fins de análise de dados, foram selecionados cinco alunos. A escolha foi feita a partir daquilo que mais se mostrou significativo aos olhos da pesquisadora no tocante ao desenho e escrita das crianças. Desses alunos, três são meninas e, dois, meninos. Totalizaram dez desenhos, sendo cinco sobre si e de sua família e cinco narrativas de vida das mesmas crianças.

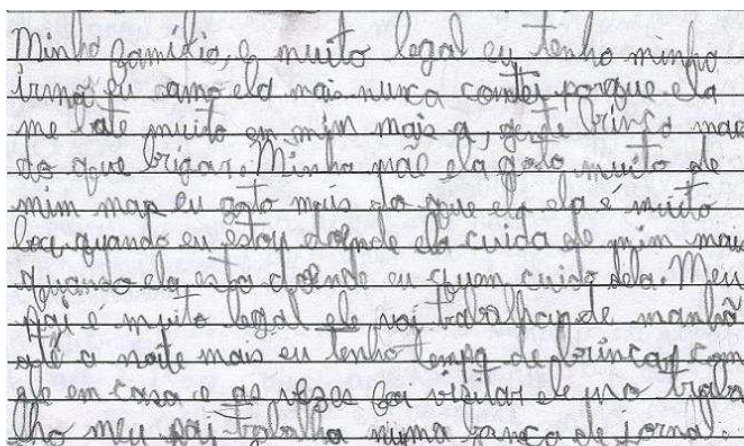
4.2 ANÁLISE ESPECÍFICA

4.2.1 Família: o começo

Para melhor compreensão da descrição dos dados, a pesquisadora sentiu a importância de se analisar primeiramente os desenhos sobre a família das crianças, uma vez que a constituição do sujeito se dá a partir de suas primeiras experiências parentais, que acontecem dentro do ambiente familiar.

O aluno S. surpreendeu todos à sua volta: não só escreveu a parte destinada à narrativa de vida, como utilizou o verso da folha para contar sua história. Havia doze linhas disponíveis para a redação, mas, ele escreveu exatamente trinta e três linhas a mais. Todos os alunos se posicionaram em volta dele, esperando-o concluir, pois já haviam terminado a atividade.

Segundo S., ele mora com os pais e sua irmã, mais velha que ele, e começa discorrendo sobre como é sua relação com sua família. Inicia escrevendo que sua família é muito legal, que gosta de sua irmã, apesar de não dizer isso a ela. Declara seu amor por sua mãe e, só depois, refere-se ao seu pai:



“Minha família é muito legal eu tenho minha irmã que eu amo ela mais nunca contei porque ela me bate muito em mim mais a, gente brinca mais do que brigar. Minha mãe ela gosta muito de mim mas eu gosto mais do que ela ela é muito boa quando eu estou doente ela cuida de mim mais quando ela está doente eu quem cuida dela. Meu pai é muito legal ele vai trabalhar de manhã até a noite mais eu tenho tempo de brincar com ele em casa (...)”

Neste recorte, percebe-se a preferência amorosa do aluno em relação aos seus pais. Ao que parece, S. tem mais amor pela sua mãe do que pelo pai, pois, nesta passagem, o aluno utiliza a palavra “cuidar” tanto dele para com a mãe, como vice-versa, tendo seu pai apenas participação no que diz respeito às brincadeiras.

Quando Freud (1921) afirma que a identificação é a forma mais primitiva de relação emocional, que o sujeito se constitui a partir do modelo de outra pessoa, pode-se pensar, nesta narrativa, que a pessoa que o aluno mais se identifica é a mãe, uma vez que a ela é devotado o

seu cuidado, o seu carinho, ao passo que, ao pai, além da referência ao trabalho diz sobre o “tempo de brincar”...

No decorrer de sua história, S. descreve que seu pai trabalha numa banca de jornal e que, às vezes, ele visita-o. Diz que adora brincar com sua família, mas, que gosta mais é de brincar com o filho de sua babá. O instigante é que, apesar de dizer que tem uma babá para cuidar dele, omite a profissão de sua mãe. Por fim, após contar como é sua vivência em família, conta um pouco sobre os amigos que tem e que estudam com ele desde 2010.

Observemos o desenho de sua família:



Neste desenho, vemos toda a família, mas, em disposição desordenada. Há a presença de um animal ocupando lugar central no espaço destinado ao desenho, como um símbolo de poder. Nesta pictografia, pode-se inferir que apenas ele e o pai participam de uma brincadeira, pois, o pai alimenta o animal e S. encontra-se na melhor posição, pois, além de ocupar exatamente o centro do espaço destinado ao desenho, ele encontra-se em cima do animal.

Nesta perspectiva, sua mãe aparece na brincadeira de forma ambígua, pois, mostra-se com uma tesoura na mão, cortando a “rede” da boca do animal. Esse corte pode podar, castrar ou liberar, assim, não se pode afirmar a veracidade do sentido da participação da mãe. Do outro lado, sua irmã encontra-se numa posição totalmente desfavorável, pois, além de estar longe da figura representativa dos pais, o animal está “defecando” sobre ela. Interessante lembrarmos que em seu texto escrito afirmava “amar a irmã”, ainda que não tenha falado sobre esse sentimento com ela! Parece estranho pensar como alguém amado é colocado nesta posição no mínimo “constrangedora”.

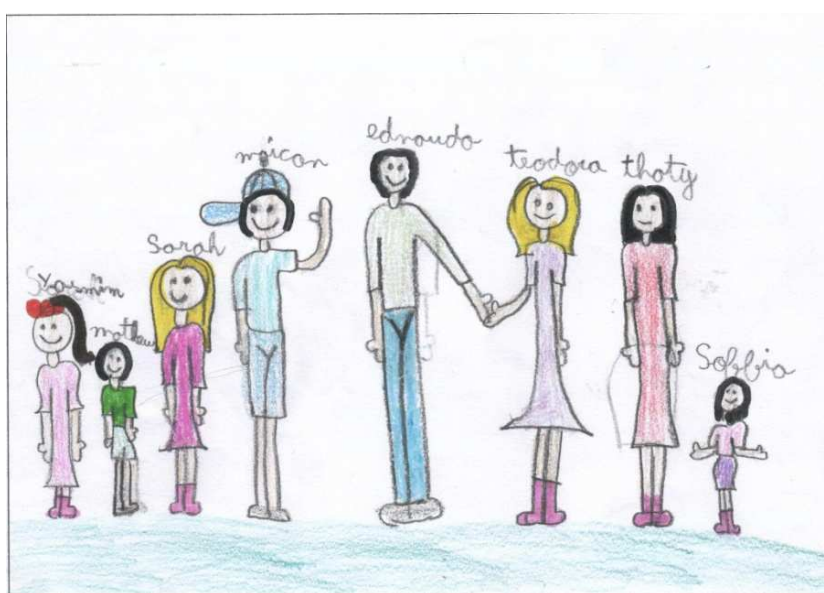
O desenho é basicamente constituído pelo preto e branco. A única cor manifesta é o marrom, que, pela mão do pai, representa a comida do animal (o que é bom e positivo) e, por outro, a massa fecal caída sobre a irmã (que é ruim e negativo). Nesta obra, há elementos inconscientes que foram manifestos através dos papéis que cada membro da família ocupa no desenho.

Garcia-Roza (1988) afirma que o inconsciente não é o conteúdo em si, mas, o modo pelo qual ele opera, impondo a esse conteúdo uma determinada forma. Diante disso, não se pode controlar o inconsciente. Neste desenho, portanto, pode estar subentendido o ciúme de S. pelos pais em relação à irmã e o desejo de seus pais estarem à sua disposição. É possível pensar que o desenho, juntamente com sua narrativa de vida, pode “acusar” uma criança extrovertida, que gosta de atenção e não tem a menor pretensão de dividir seus pais com a irmã, mesmo dizendo amá-la, ou seja, não quer perder a atenção e seu “reinado” como filho caçula.

Diante desta cena, é importante que o professor, em sala de aula, saiba lidar com essa criança e dar atenção, todavia, mostrando-lhe que há outros alunos, que não é único, pois o aluno pode transferir para a sala de aula as relações identificatórias parentais.

Segundo Di Leo (1991), existem características nos estilos dos desenhos e conteúdos que são simbólicas dos sentimentos e atitudes da criança e que podem ser expressas inconscientemente pela criança ao desenhar o grupo familiar.

Dos desenhos:



Família da aluna Y.



Família da aluna K.

As duas pictografias foram produzidas de forma linear e com a mesma disposição de personagens. Nas duas, a família representada ocupa lugar central no espaço adequado ao desenho. Há um equilíbrio de cores e tamanhos entre pais e outros membros da família em ambas. As figuras representativas de pai e mãe em ambos os desenhos têm o mesmo tamanho e encontram-se um ao lado do outro, confundindo-se, assim, quem é o progenitor dominante na família.

Em sua narrativa de vida, a aluna Y discorre que tem cinco irmãos, sendo dois por parte de pai e três por parte de mãe e pai, uma informação que pode revelar o porquê da disposição dos irmãos em relação aos pais. As irmãs por parte de pai encontram-se à direita da mãe. Em contrapartida, os três irmãos por parte de mãe e pai, estão posicionados à esquerda do pai. As duas irmãs fora do casamento de seus pais, estão separadas do pai pela mãe de Y., como se essas não fossem parte “integrante” da família, mas, sim, uma extensão, pois, a ordem da família que mora com a aluna Y começa por ela e acaba com a sua mãe, que se encontra de mãos dadas com o pai. Logo após o casal, estão as irmãs que não habitam o mesmo lar que ela, ou seja, uma representação emblemática das relações familiares.

Já a aluna K., em sua história de vida, conta que tem duas irmãs. Em seu desenho, coloca os pais lado a lado, posicionando-se ao lado da mãe. Apesar de não mencionar na narrativa, desenha os avós ao seu lado e, somente depois deles, é que se encontram suas irmãs.

As crianças dispõem em seus desenhos seus personagens conforme a importância e proximidade que têm. Pensando assim, pode-se inferir que, talvez, a aluna K. sinta-me mais próxima, afetivamente falando, de seus avós do que de suas irmãs, pois, de acordo com Oliveira (1978), as próprias representações do desenho são revestidas de conteúdo manifesto (o que representa a realidade externa) e de conteúdo latente (o que se esconde com respeito à realidade interna).

Há, pois, uma combinação dessas realidades apresentadas sob forma de fantasias ou imagens de relações que não deixam de ser ou fazer parte daquilo que é vivido no meio ambiente, o que por sua vez explica uma parte da vivência social. (OLIVEIRA, 1978, p. 83)

Em relação à história de vida, tanto a aluna Y. como a aluna K. não entraram em detalhes sobre como é sua vivência em família, apenas informaram quantos irmãos têm e sobre seus pais. Ao final da redação, porém, ambas concluíram seus textos afirmando que são muito felizes:

“(...) agora tenho 8 anos sou muito feliz.”

“(...) dias depois fui mora em Rio de Janeiro, rio de Janeiro com 6 anos e vim mora em Brasilia Quadra 711 Bloco H tenho muitos amigos moro no apartamento 107 e sou muito feliz.”

Enquanto o aluno S. discorreu com muitos detalhes sobre como é sua família, as alunas Y. e K. restringiram-se à descrição de quantos e quais são os membros de suas famílias. Dessa forma, pode-se perceber que, assim como o dito, o não dito têm relevância para a Psicanálise, ou seja, o não dizer assemelha-se ao recalque, ao que foi, por algum motivo, reprimido.

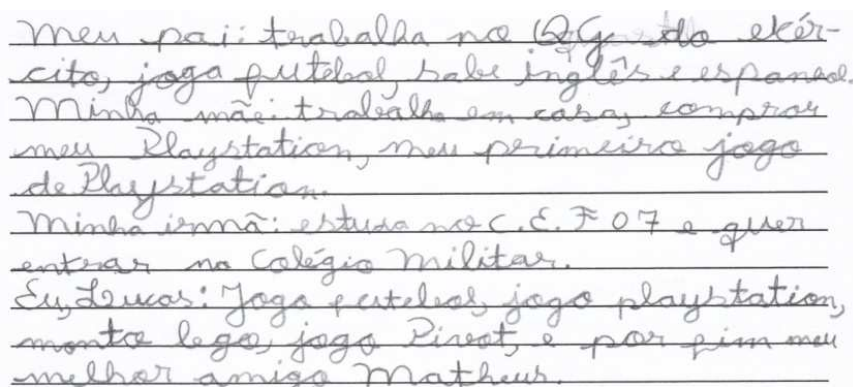
Em sala de aula, o professor deve estar atento a essas lacunas que se manifestam através da escrita. A partir daquilo que a criança escreve, é possível perceber elementos que

denunciam quando algo não vai bem. A criança dá sinais o tempo todo sobre quando não está bem, seja na escrita, seja no desenho, seja no gesto, na palavra ou no silêncio.

Dessa forma, é importante que o professor tenha esse conhecimento e cuidado, prestando atenção ao aluno enquanto sujeito, pois, muitas das dificuldades de aprendizagem podem ter origem familiar com repercussões na escola, inclusive no desempenho escolar do aluno. De outro lado, também estejamos atentos para não fazermos leituras equivocadas e julgamentos à priori dos “efeitos” das relações familiares, lembrando dos ensinamentos freudianos de que não há um “*vade mécum*” (receita) para educar/ensinar.

A narrativa, como dispositivo de reconstituição da história de vida, traz ao sujeito a possibilidade de construir uma identidade. O sujeito autoafirma-se perante si e aos outros, pois, a narrativa constitui a história de um sujeito, na qual o autor, no caso, as crianças, mantém uma relação de identidade, já que é a mesma pessoa, ou seja, é narrador e autor de sua própria história.

Neste sentido, no caso do aluno L., ele tem oito anos, mora com os pais e tem uma irmã mais velha. Em sua narrativa de vida, conta um pouco sobre cada membro de sua família. Começa falando onde seu pai trabalha, sobre as línguas que ele sabe falar e sobre o futebol que gosta de jogar. Em seguida, fala sobre a mãe, a irmã e, por último, fala sobre si, dizendo que também gosta de jogar futebol:



Meu pai: trabalha no QG do exército, joga futebol, sabe inglês e espanhol. Minha mãe: trabalha em casa, comprou meu Playstation, meu primeiro jogo de Playstation. Minha irmã: estuda no C.E.F 07 e quer entrar no Colégio Militar. Eu, Lucas: joga futebol, joga Playstation, monto lego, joga Pivot, e por fim meu melhor amigo Matheus.

“Meu pai: trabalha no QG do exército, joga futebol, sabe inglês e espanhol. Minha mãe: trabalha em casa, comprou meu Playstation, meu primeiro jogo de Playstation. Minha irmã: estuda no C.E.F 07 e quer entrar no Colégio Militar. Eu, L.: Jogo futebol, jogo Playstation, monto lego, jogo Pivot, e por fim meu melhor amigo Matheus.”

Tanto no desenho como na escrita, as crianças tendem a colocar em primeiro plano as personagens conforme a importância que elas têm, ocupam o “primeiro lugar” aqueles que exercem maior influência sobre elas. Na escrita de L., pode-se perceber que o aluno deu prioridade aos pais, quando os colocou em sua narrativa no começo de sua história. Freud (1909) afirma que a sexualidade infantil constitui-se a partir das primeiras experiências

amorosas da criança, que se dão pelos primeiros desejos amorosos delas para com os pais ou para com os responsáveis pelos seus cuidados parentais.

Observe o desenho da família de L.:



Nesta imagem, L. desenhou sua família ao ar livre, tendo como base um chão de grama, onde na parte mais alta colocou sua mãe e seu pai lado a lado. Ainda, à direita, o aluno desenhou o Sol, símbolo de poder. Segundo Di Leo (1991), o desenho da criança pode ser dividido em duas partes, esquerda e direita, ficando o lado esquerdo representando o feminino e, o lado direito, o masculino.

O aluno L. e sua irmã estão desenhados à esquerda (lado feminino), parte mais baixa do desenho, enquanto que seus pais estão representados à direita (lado masculino), parte que se encontra o Sol, que representa o poder. Nesta pictografia, pode-se perceber que os pais têm tamanhos iguais, enquanto que L. é menor que sua irmã, portanto, o menor na família. Os quatro membros da família têm o olhar direcionado ao centro do desenho. Todavia, os únicos olhares que se encontram são os do pai e do aluno L.

Analisando estas figuras, recorreremos à afirmação de Nasio (1999) quanto às pulsões sexuais remontarem a um ponto longínquo na infância do sujeito, sublinhando o desenvolvimento do corpo da criança que começa a com o nascimento do sujeito e culmina entre os seus três e cinco anos, com o aparecimento do complexo de Édipo, assim

compreendido, freudianamente falando o apego da criança ao seu genitor do sexo oposto e na hostilidade para com o do mesmo sexo.

Pela sua idade, pode-se notar que o aluno L. já passou pela fase fálica, na qual emerge o complexo de Édipo e, pela representação que fez sobre seus pais no desenho, pode-se perceber que tem uma consciência de hierarquia na relação familiar, uma vez que se colocou com sua irmã num plano e seus pais em outro, acima.

Retomando Nasio (1999), na primeira fase do Édipo, há dois tipos de ligação afetiva: um apego desejante pela mãe, que se configura como objeto sexual e um apego ao pai como modelo a ser imitado, ou seja, o menino gostaria de se transformar no que o pai representa para ele, visto que o vínculo com a figura paterna repousa num sentimento de amor produzido pela identificação com um ideal.

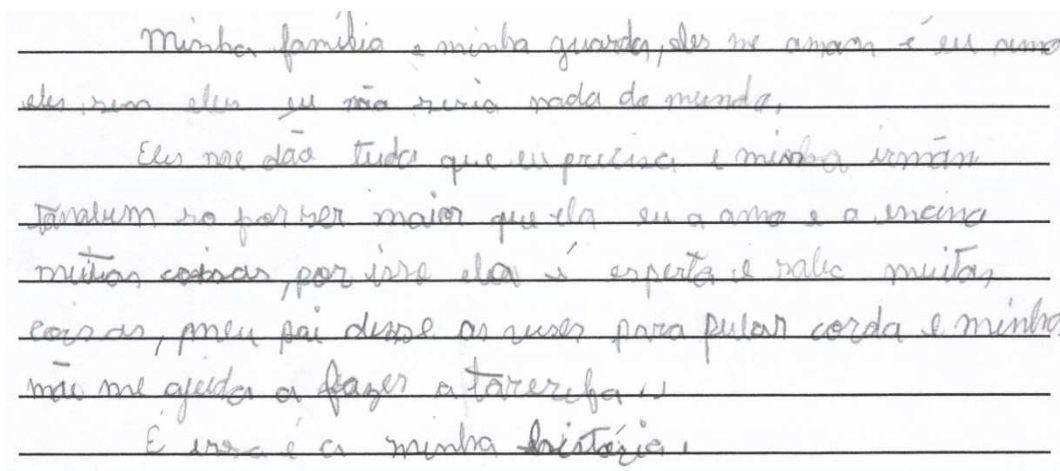
Dessa forma, pelo desenho, pela escrita e pelas palavras ditas pelo aluno L. no tocante à sua relação familiar, infere-se que tem seu pai como um ideal ao desenhar-se num tamanho menor que ele, porém, ao seu lado, o que permite pensar numa relação de respeito. Além da troca de olhar entre ambos que acontece na imagem, há o símbolo de uma bola entre os dois, que representa o futebol unindo pai e filho, uma vez que ambos gostam de jogar.

Essas relações que se estabelecem entre pais e filhos são fundamentais na constituição da *psique* do sujeito, pois, acompanham o indivíduo desde o seu nascimento até a fase adulta. Dessa forma, a partir de uma visão psicanalítica, para que o sujeito transite da fase da infância até a adulta, é imprescindível a aceitação da sexualidade infantil e, mais ainda, que se realize um trabalho a fim de que o sujeito alcance com sucesso a fase adulta. Assim sendo, o professor tem um papel fundamental nesse processo de formação da criança, no qual ele deve auxiliar, informar e formar esses sujeitos.

Segundo Teixeira (2004), a história de vida tem o conhecimento racional e a consciência como fundamentos, como se tivessem a possibilidade de abranger, de dar conta de toda a história do sujeito através do recurso da memória. O relato de vida aponta a possibilidade de o sujeito construir uma auto-imagem, uma identidade, através da reconstituição de sua história. Dessa forma, é imprescindível que o aluno tenha voz dentro de sala de aula, não somente oral, mas, escrita, também. É importante que o aluno se expresse, pois, a escrita é um forte dispositivo que pode indicar quando algo não vai bem. Reconhecemos a memória como dispositivo de pesquisa, uma vez que ao escrever a dimensão inconsciente do sujeito psíquico também comparece, ou seja, a escrita não é apenas um ato

consciente, o sujeito ao escrever inscreve-se, uma “inscrição” que expressa a subjetividade do autor (adulto e/ou criança) no texto narrativo.

A aluna I. tem oito anos e mora com os pais e a irmã mais nova. Enquanto desenhava sua família, I. contou que é a primeira filha dos pais, que sempre teve tudo deles e, que, após o nascimento de sua irmã, tudo mudou, porque teve que começar a dividir o que era seu com sua irmã, até as roupas que ela já não usava mais, teve de compartilhar com a mais nova. Todavia, não pontuou em, sua escrita, o que disse enquanto caprichava em seu desenho:



Minha família e minha guarda, eles me amam e eu amo
eles sem eles eu não seria nada do mundo,
Eles me dão tudo que eu preciso e minha irmã
também so por ser maior que ela eu a amo e a ensino
muitas coisas, por isso ela é esperta e sabe muitas
coisas, meu pai disse as vezes para pular corda e minha
mãe me ajuda a fazer a tarerifa..
É isso é a minha história.

“Minha família e minha guarda, eles me amam e eu amo eles, sem eles eu não seria nada do mundo. Eles me dão tudo que eu preciso e minha irmã também so por ser maior que ela eu a amo e a ensino muitas coisas, por isso ela é esperta e sabe muitas coisas, meu pai disse as vezes para pular corda e minha mãe me ajuda a fazer a tarerifa.. É essa é a minha história.”

Em sua narrativa, pode-se perceber apego da aluna I. para com seus pais e o cuidado com a irmã, que não ficou explícito em sua fala, uma vez que a aluna não comentou muito a respeito da irmã, mas, sim, sobre os pais. Na história de vida, entretanto, há algo que escapa, que foge do controle, quando I. faz referência à irmã: “so por ser maior que ela eu a amo e a ensino muitas coisas, por isso ela é esperta e sabe muitas coisas.”

Nessa passagem, há evidências de que a aluna I. gosta de ter o “domínio” sobre a irmã, uma vez que menciona que somente por ser maior que ela, ama a irmã, ou seja, está estabelecida uma relação de poder, no qual o tamanho mostra qual é o tipo de poder. Enquanto I. discorre em sua narrativa que ama a irmã e ensina muitas coisas para ela, se contradiz em sua fala quando relata com “desgosto” que tem de dividir tudo com a mesma.

Observe o desenho:



Nesta pictografia, a aluna I. ultrapassa o espaço adequado ao desenho. Posiciona os pais um ao lado do outro de mãos dadas ao lado direito, que representa o masculino, assim como o aluno L. Na imagem, I. representa-se de maneira exacerbada, desenha-se em tamanho maior que seus pais, enquanto sua irmã está em tamanho adequado em relação aos pais e menor que ela.

Freud (1901) afirma que transferências são reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes na relação entre duas pessoas. Assim, uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas, sim, como relação atual com outra pessoa, pois, a transferência traz como singularidade a substituição de uma pessoa anterior por outra.

Segundo Kupfer (1989), trata-se de um fenômeno que permeia qualquer relação humana. Dessa forma, pode-se perceber que a transferência é uma manifestação inconsciente que acontece com frequência dentro da sala de aula, uma vez que tanto alunos como professores transferem para dentro do contexto escolar relações com pessoas passadas. Assim, a transferência pode se dirigir a qualquer pessoa, pois, desloca-se, se transfere um sentimento de uma pessoa para outra.

Enquanto desenhava sua família, I. disse que gostava muito de sua professora porque ela parecia muito com sua mãe, não fisicamente, mas, como a tratava, abraçava-a todos os

dias quando chegava na escola e quase sempre estava bem humorada. Disse, também, que se preocupava com ela, pois, perguntava se estava tudo bem, o que havia feito no final de semana e sempre ajudava a fazer a tarefa quando tinha dificuldade, igual sua mãe fazia em casa.

Analisando a fala de I., juntamente com sua narrativa, em que menciona que sua mãe ajuda ao fazer a tarefa, pode-se perceber a relação transferencial que se estabelece entre ela e a professora. A aluna I. possivelmente transferiu para a sua professora os sentimentos que nutre pela mãe, uma vez que a mesma a trata de forma parecida com a da sua mãe. Diante disso, fica clara a importância do professor ter conhecimentos que lhe permitam compreender que o aluno pode transferir para a sala de aula experiências vividas privativamente com os pais e melhor lidar com a relação afetiva com seus alunos, uma vez que a transferência pode ser tanto positiva como negativa.

4.2.2 Um pouco sobre si

Ao ser solicitado às crianças que se desenhassem como elas se vêem, algumas perguntaram o que exatamente era para ser feito, ao passo que outras simplesmente receberam a folha e, no ato, começaram a desenhar. Veja o desenho abaixo:



Desenho sobre si do aluno S.

Neste desenho, o aluno S. representou-se num ambiente ao ar livre. Neste caso, os elementos que compõem o seu trabalho encontram-se mais predominantes do meio à direita do espaço adequado, que, segundo Di Leo (1991), representa a parte masculina, revelando pessoas pensativas, mais interessadas em realizar a sua satisfação intelectual. Todavia, assim como no desenho com a família, sua figura representativa encontra-se posicionada ao centro. Neste espaço, além de sua própria “imagem”, como elementos representativos, há a presença de um avião relativamente próximo a ele, pintado de cor amarela, que, segundo Bédard (1998) representa o conhecimento, a curiosidade e a alegria de viver da criança.

Além desse, há outro elemento marcante no desenho: uma árvore, que é representada proporcionalmente ao tamanho da figura de S.. Neste caso, recorremos à leitura de Bédard (1998) que afirma ser a árvore o mais importante de todos os elementos contidos nos desenhos das crianças, é uma forma completa em si mesma, que afeta tanto o aspecto emotivo como o físico e o intelectual da criança:

A base do tronco informa-nos sobre a energia física da criança, assim como o respeito do tipo de estabilidade que lhe traz o meio ambiente. Quanto mais amplo for o tronco em sua base, mais ‘enraizada’ estará a criança, será mais fácil para ela carregar-se de energia. (BÉDARD, 1998, P. 50)

O desenho de S. é marcado, também, por cores fortes e pela riqueza de detalhes em suas figuras, além de constituído por traços bem marcados, traços fortes e delineados pelo lápis. Di Leo (1991) afirma que uma figura vigorosa, contínua e livremente desenhada, é expressão de autoconfiança e sentimentos de segurança. Dessa forma, o professor deve sempre incentivar este aluno, para que se sinta motivado a crescer, tanto na aprendizagem como em sua constituição enquanto sujeito.

Observe os desenhos:



Desenho sobre si da aluna Y.



Desenho sobre si da aluna K.

Nestas pictografias, as duas alunas representaram-se no centro do espaço destinado ao desenho. Ambas desenharam-se ao ar livre, com uma base comum, a grama. Há somente dois componentes que diferem a estrutura dos dois desenhos: a presença de uma árvore no desenho de K. e a presença de duas borboletas no desenho de Y. Todavia, nos desenhos das duas meninas há a presença do Sol. No desenho de Y., foi representado ao lado direito, representando o poder masculino, enquanto na pictografia de K., foi desenhado ao centro do espaço, posicionado acima da aluna K., o que, segundo Di Leo (1991), traz traços do egocentrismo da criança, a vontade de ser independente.

Di Leo (1991) afirma, ainda, que o desenho pode ser dividido em três partes, representando o futuro a parte do meio à ponta superior, o presente pelo centro e meio, o passado, representado pelo meio do desenho à ponta inferior. Segundo o autor, a pessoa melhor ajustada coloca-se ao centro do espaço destinado ao desenho, o que acontece tanto com a aluna Y. como a aluna K., pois, ambas desenharam suas figuras representativas ao centro do desenho.

Ainda segundo o autor, a predominância da vida emocional é expressa em grandes troncos nos desenhos infantis da árvore. Juntamente com pessoas, casas, animais e o Sol, as árvores são vistas frequentemente nos desenhos espontâneos das crianças. Assim, a possível interpretação que se pode dar ao tronco da árvore, é que simboliza o domínio emocional. Dessa forma, desde que as crianças, durante os primeiros anos de vida, são sujeitos

emocionais, projetam esse aspecto de sua personalidade pela ênfase do tronco, o que pode ser observado no desenho da aluna K., que projeta a árvore em tamanho bem maior que seu corpo, dando ênfase ao tronco, o que pode ser compreensível na própria narrativa de K., em que expressa afetividade pela sua família.

O desenho é uma das mais variadas formas de expressão infantil e pode expressar um afeto, uma alegria ou uma tristeza, uma vez que o desenho pode ser reconhecido como reflexo de vivências emocionais cotidianas, ou seja, crianças gostam de desenhar, seja no chão, no papel ou computador. Diante disso, crianças saudáveis desenhavam de forma espontânea, com muitas cores e boa noção de espaço e tamanho. Assim, os dois desenhos ilustram uma imagem equilibrada, pois, há uma harmonia entre a natureza e a figura representativa da criança, que é esboçada através de personagens que condizem com a pessoa física real das alunas Y. e K.

Observe o desenho:



O aluno L. se desenhou sem uma base, ao contrário do desenho que realizou de sua família, no qual representou os membros de sua família ao ar livre, em meio à natureza. Na pictografia sobre si mesmo, L. desenhou-se de forma solta, como se estivesse flutuando e usou da parte do meio para baixo para posicionar sua figura representativa, além de usar pouca cor em seu desenho, como fez no desenho em que representou sua família.

Apesar de o desenho dizer muito sobre o estado emocional de uma criança, recomenda-se não fazer apenas uma análise isolada, pois, é possível compreender o alerta que está presente no desenho da criança, associando suas expressões verbais ao desenho, bem como analisando, juntamente, sua narrativa de vida. Todavia, melhor do que a fala, o desenho pode expressar sutilezas do intelecto e afetividade, que estão além do poder ou liberdade de expressão verbal. Diante dessa realidade, é importante que o professor, em sala de aula, dê atenção especial ao desenho e o estimule, pois, muitas vezes, uma criança que talvez não tenha voz em casa ou até mesmo em sala de aula, pode apresentar vestígios em seu desenho.

O rosto do aluno L., tanto no desenho em família como no desenho sobre si, denota a mesma expressão. A forma como se desenhou também é a mesma, o que difere são as cores. Enquanto na pictografia com a família, L. usou bastantes cores, no desenho sobre si apenas usou contorno de cores nas linhas de seu desenho. Oliveira (1978), afirma que a criança utiliza o desenho para caracterizar seus personagens, o que pode apresentar defeitos na concepção que ela tem de suas representações íntimas e de sua compreensão.

Vejamos o desenho:



Desenho sobre si da aluna I.

A aluna I. desenhou-se preenchendo o espaço inteiro destinado na folha. Assim como no desenho com a família, representou-se de forma exacerbada, ocupando lugar central no desenho. Além do egocentrismo que pode estar por trás da imagem ampliada, a aluna I. traz a

mesma expressão de tristeza da pictografia com a família, assim como a mesma posição estática do corpo.

Em sua narrativa de vida, I. diz que sua família é sua guarda e que seus pais lhe dão tudo, ou seja, é uma criança que tem bastante atenção dos pais. Em seu desenho sobre si, no entanto, a aluna representa seu rosto com uma clara expressão facial de tristeza. Di Leo (1991) afirma que a interpretação da arte infantil não consegue ainda excluir a subjetividade humana. Dessa forma, pode-se incluir, então, na interpretação do desenho, apenas a tendência geral, uma vez que o conhecimento de crianças somente poder ser alcançado estudando-as individualmente, já que duas crianças nunca são iguais.

À guisa de conclusão

Reconhecemos de suma importância que o professor tenha algum conhecimento sobre interpretação do desenho infantil, não de forma isolada, mas, ampliada, articulando-o com outras manifestações das crianças, seus alunos. É preciso que se leve em consideração, por exemplo, tanto o desenho, como a escrita, dando atenção, também, à fala da criança tanto enquanto desenha quanto quando escreve, pois, através de uma possível interpretação psicanalítica do infantil, no tocante à escrita e ao desenho, seja possível descobrir indícios do que se constitui o interior da criança, a emergência de seu inconsciente que comparece, revelando-se por vezes repleto de fantasias e fantasmas que a habitam e a constituem enquanto sujeito de sua própria história.

Inegavelmente, tanto para a pesquisadora e o grupo de colegas que trabalharam no projeto, assim como, também, à própria professora coordenadora do mesmo e às docentes da instituição, foi um momento riquíssimo de crescimento pessoal/profissional, seus “efeitos” transcenderam ao que havíamos planejado e, de alguma forma, pensamos, possa ter provocado nas crianças-alunos e sujeitos dessa pesquisa maior sensibilidade às relações que vivenciaram e/ou vivem em suas histórias de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo principal analisar como ocorrem as manifestações do (in) consciente infantil, sob o ponto de vista da Psicanálise, dentro do contexto escolar através do desenho e da história de vida. A pesquisa foi realizada numa escola pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal com alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental e trouxe resultados relevantes sobre dimensão inconsciente de crianças em sala de aula.

A partir das oficinas realizadas durante a pesquisa de campo, principalmente, através dos desenhos e das narrativas de vida, pôde-se identificar possíveis manifestações da ordem do inconsciente expressas nas figuras representativas. De outro modo, compreender de que forma a história de vida narrada pela criança, através da escrita, atribui sentido ao seu desenho, além de refletir sobre a importância das relações: história de vida, desenho e constituição do sujeito.

O desenho é uma das formas de expressão infantil mais livre. Através da pictografia, a criança pode revelar aspectos inconscientes que se manifestam no dia-a-dia escolar, além de se expressar através da escrita, podendo ser possível compreender e analisar o lugar do infantil na história de vida das crianças. A Psicanálise, portanto, não ignora os poderes expressivos e projetivos que há no desenho, ao contrário, entende como um sentido complementar, associando-os a uma atividade psíquica inconsciente, pois, há conteúdos latentes por trás da simbologia dos conteúdos manifestos através dos desenhos e das narrativas de vida.

A partir da análise dos dados, pôde-se perceber, então, que as crianças se constituem a partir do modelo de outra pessoa, uma vez que foi constatada em suas narrativas a forte presença da família como modelo de ideal, de identificação, bem como foi possível compreender essa relação quando retrataram que gostavam do cuidado dos pais para com elas e quando disseram que amavam suas famílias.

Levando-se em consideração essa constatação, observa-se a importância de o professor ter conhecimento sobre a manifestação desses aspectos inconscientes, pois, as crianças transferem, muitas vezes, as experiências vividas em casa para a sala de aula, transferindo para a figura do professor as suas relações familiares. Dessa forma, pensamos que o aporte psicanalítico possa oferecer importantes ferramentas conceituais aos professores, em especial,

no campo da ética, ou seja, muito mais com o que não se deve fazer e o cuidado com as palavras que endereçamos às crianças.

Segundo Kupfer (2001), quando um professor entra em contato com a Psicanálise, ouve falar do sujeito. Continua sem saber como atingi-lo, como manipulá-lo, como enfiar em sua cabeça o que sua racionalidade supõe que ele deveria aprender. Continua sem métodos e o sujeito do qual ouviu falar torna-se mais misterioso do que nunca. Todavia, esse professor aprende a levá-lo em conta, aprende que visa um alvo e acerta em outro, reaprende que visa à consciência de seu aluno, mas, atinge o sujeito.

Nesse sentido, é possível compreender que quando um professor trabalha tendo a Psicanálise como pano de fundo, ele passa a operar a serviço do sujeito, não de um sistema, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos restritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. O professor passa a enxergar o aluno como sujeito singular e que não há como se trabalhar da mesma forma com todos os alunos, pois, cada criança tem sua subjetividade.

Kupfer (2001) afirma, ainda, que um professor inspirado por ideias psicanalíticas aprende que pode organizar seu saber, mas, que não tem controle sobre os “efeitos” que produz sobre seus alunos. Todavia, pode optar por ferramentas que o ajudem em sala de aula na transmissão/construção do conhecimento, como o desenho e a narrativa de vida, pois, como analisado na presente pesquisa, ambos são reveladores de aspectos inconscientes que facilitam ou dificultam a aprendizagem, dependendo da maneira como são trabalhados em sala de aula.

Pode-se considerar que o saber psicanalítico não oferece garantias para ser um bom professor, a Psicanálise aplicada à Educação, apenas oferece ao educador possibilidades de lidar melhor com as diferentes situações que se manifestam dentro do ambiente escolar. Dá lugar ao professor, lembrando-o de que ele é um ser faltante e que, para Freud (1899), educar é uma das profissões impossíveis, ao lado do curar e governar, pois, não há garantia de eficácia e aquisição do conhecimento em qualquer situação. Em outras palavras, nem sempre o ponto de chegada reitera o ponto da partida.

Enfim, reiteramos que, a partir da Psicanálise, o educador pode perceber que não tem como controlar um aluno, muito menos uma turma, uma vez que não tem domínio nem de si próprio, não tem em mãos o governo de sua vida, de suas próprias forças, de suas manifestações inconscientes. Todavia, pode repensar sua prática educativa e rever sua relação com seus alunos, levando em consideração a singularidade do sujeito e compreender que são

dotados de identidade/subjetividade constituídas pelas marcas de sua história, que é única e por isso mesmo precisa ser respeitada e trabalhada, uma vez que seus alunos jamais serão clones e/ou seres replicantes. Os desenhos e as narrativas orais produzidos pelas crianças/alunos foram emblemáticos para essas considerações.

PARTE III

Estou procurando, estou procurando. Estou tentando me entender. Tentando dar a alguém o que vivi e não sei a quem, mas, não quero ficar com o que vivi. Não sei o que fazer do que vivi, tenho medo dessa desorganização profunda.

(Clarice Lispector)

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

*O tempo passa, ele passa rápido, passa rindo
da gente; rindo do que passou, rindo
da incerteza do que virá.*
(Luana Chaves)

O tempo realmente passa rápido. Tudo muda, nada se estagna no tempo. Esse tempo que rir, com ternura ou ironia, apenas, rir. E eu também rio, por que não? Rio das experiências positivas e, também, constrangedoras que vivi dentro e fora da academia. Entretanto, não é só de sorrisos que digo. Falo também das lágrimas e da saudade que já sinto ao me vir formada e não mais graduanda em Pedagogia. Saudade das grandes amizades construídas ao longo desses três anos e meio na Faculdade de Educação da UnB e dos professores que marcaram a minha vida acadêmica.

E claro, não só de saudades se vive, muito menos de passado. Os tempos são outros, tudo mudou. Já não sou mais aquela menininha insegura do tempo de caloura. Sou uma mulher licenciada em Pedagogia! Posso assim dizer, uma profissional da educação. No entanto, o peso desse termo ainda assusta. Sim, porque ainda há espaço para medo, dúvida e insegurança...

Todavia, sinto-me capaz. Tenho a plena consciência de que carrego comigo uma bagagem imensa de conhecimento e vontade de mudanças, de fazer acontecer. Quero atuar na área da Educação, colocar em prática tudo o que estudei e o que ainda irei aprender, pois, agora mais que nunca, tenho sede de conhecimento, de romper conceitos, de conhecer mais aquilo que se dizem conhecer.

Quero dar continuidade aos meus estudos e fazer pós-graduação. Fui bastante instigada ao longo da minha graduação pela Psicanálise. Dessa forma, então, desejo continuar estudando sobre a Educação nessa linha de pesquisa, fazer mestrado e, posteriormente, doutorado.

A incerteza do futuro e a dúvida sobre o profissional nos fazem agir, é uma propulsora, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, nos freia, nos coloca o pé no chão. E é essa mesma incerteza que nos deixa inseguros e frágeis diante da concorrência do mercado de trabalho que está cada vez mais acirrada. Portanto, para que tudo ocorra conforme aquilo que se pretende planejar, precisamos de segurança, principalmente, financeira, diante da demanda que se faz necessidade no mundo capitalista em que vivemos.

Dessa forma, pretendo, primeiramente, ser aprovada e empossada num concurso público para poder sentir-me mais segura e confortável para dar continuidade aos meus estudos na área de Educação sem pressão, preocupação, mas, com dedicação e amor...

Diante desse contexto de sentimentos e vontades, conhecimento e incertezas, é perceptível ver como o tempo realmente não é estático. E, principalmente, como é encantador o movimento da vida. Sim, porque, afinal, a vida não pode ser de forma alguma prevista, idealizada nem muito menos dada por completa. E isso é maravilhoso, pois, mais do que prevista ou idealizada, ela pode ser desejada e projetada, seja envolta de medos ou incertezas, mas, acima de tudo, com muita força e determinação, uma vez que a vida, por si só, já é uma turbulência.

Precisamos seguir adiante e podemos nos alegrar por isso, pois, podemos alterar nossos planos e objetivos em qualquer tempo, porque, como foi dito, ele passa, passa rápido, mas, não é estático, é dinâmico, está em constante transformação. Portanto, não importa se o tempo ri do que passou ou da incerteza do futuro, o que importa mesmo é que o tempo sempre sorri para a gente quando pensamos em mudar e nunca em desistir.

REFERÊNCIAS

- BÉDARD, Nicole. **Como interpretar os desenhos das crianças**. São Paulo: Isis, 1998.
- DI LEO, Joseph H. **A interpretação do desenho infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FREUD, Sigmund. (1912) **A dinâmica da transferência**. In: Freud S. Obras completas de Sigmund Freud, vol. 12. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1996.
- _____. (1901) **Análise fragmentária de uma histeria**. In: Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. VII, 1975.
- _____. (1909) **Análise de uma fobia em um menino de cinco anos: o pequeno Hans**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- _____. (1915-1916) **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise**. In: Edição Standart Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- _____. (1899) **Lembranças encobridoras**. Rio de Janeiro: Imago, v. III, 1996.
- _____. **O interesse científico da psicanálise**. In: Edição Standart Brasileira das obras psicológicas completas. Rio de Janeiro: Imago, 1913.
- _____. (1921) **Psicologia de Grupo e a Análise do Ego**. In Obras completas de Sigmund Freud , vol. 18. RJ, Imago, 1996.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: Psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001.
- _____. **Freud e a educação: O mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.
- MEZAN, Renato. **Psicanalise, judaísmo: Ressonancias**. Campinas: Escuta, 1986.
- NASIO, J.-D. **O prazer de ler Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- OLIVEIRA, Eliane Maria de. **Perspectivas psicanalíticas dos desenhos infantis**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- PASSOS, Maria C; POLAK, Pia M. **A identificação como dispositivo da constituição do sujeito na família**. Barbacena, vol. 2, n. 3, nov. 2004. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-44272004000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 28/04/12.
- TEIXEIRA, Leônia C. **Escrita autobiográfica e construção subjetiva**. São Paulo, vol. 14, n.1, 2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642003000100004>. Acesso em: 20/04/12.

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

YOUNG, Robert M. **Complexo de Édipo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

ANEXOS:

Aluna I.:

MINHA HISTÓRIA DE VIDA

Nome:



Minha família e minha guarda, eles me amam e eu amo
eles, mas eles se não meio nada do mundo.

Eles me dão tudo que eu preciso e minha irmã
também se for ter mais que ela eu amo e a minha
mãe cozinha por isso ela é experta de várias coisas,
coisas, meu pai desse os seus para pular corda e minha
mãe me ajuda a fazer a tarefa.

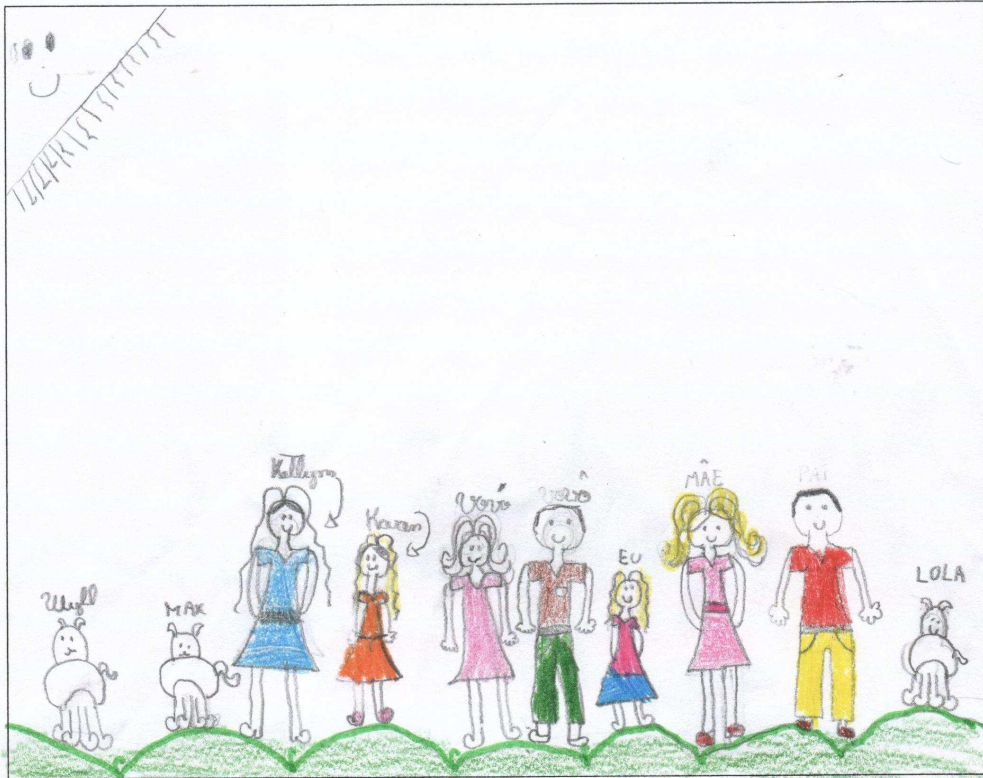
E isso é a minha história.



Aluna K.:

MINHA HISTÓRIA DE VIDA

Nome:



Eu sou Karoly nasci na cidade da minha mãe
jacqueline, e o meu pai Algori, tenho duas irmãs, Ke-
thlyn e a outra Karem nasci na cidade de natal, alguns
dias depois fui morar em Rio de Janeiro, sou de Rio de
Janeiro com o amor e a minha mãe em Brasília, Avenida F11
Blanca H tenho muitos amigos moro no apartamento 105
e sou muito feliz.



Aluno L.:

MINHA HISTÓRIA DE VIDA

Nome:

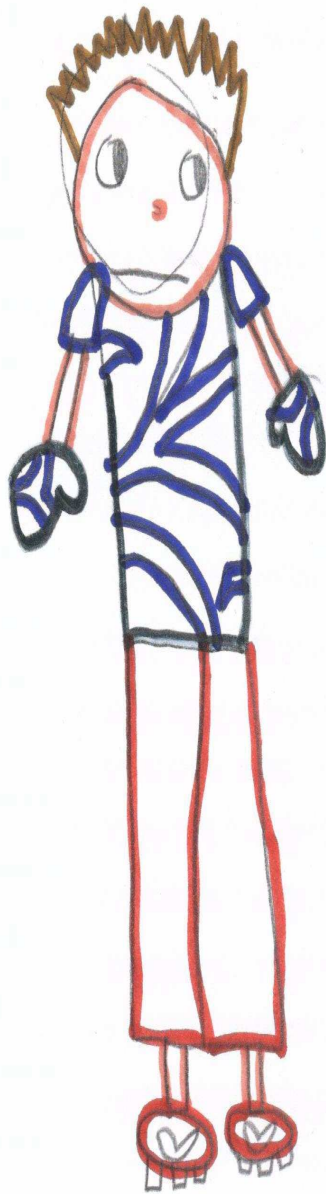


Minha família

Meu pai: trabalha no Bg do exército, joga futebol, sabe inglês e espanhol. Minha mãe: trabalha em casa, compra meu Playstation, meu primeiro jogo de Playstation.

Minha irmã: estuda no C.E.F 07 e quer entrar na Colégio Militar.

Eu, Lucas: joga futebol, jogo playstation, monta lego, jogo Pivot, e por fim meu melhor amigo Matheus.



Aluno S.:

MINHA HISTÓRIA DE VIDA

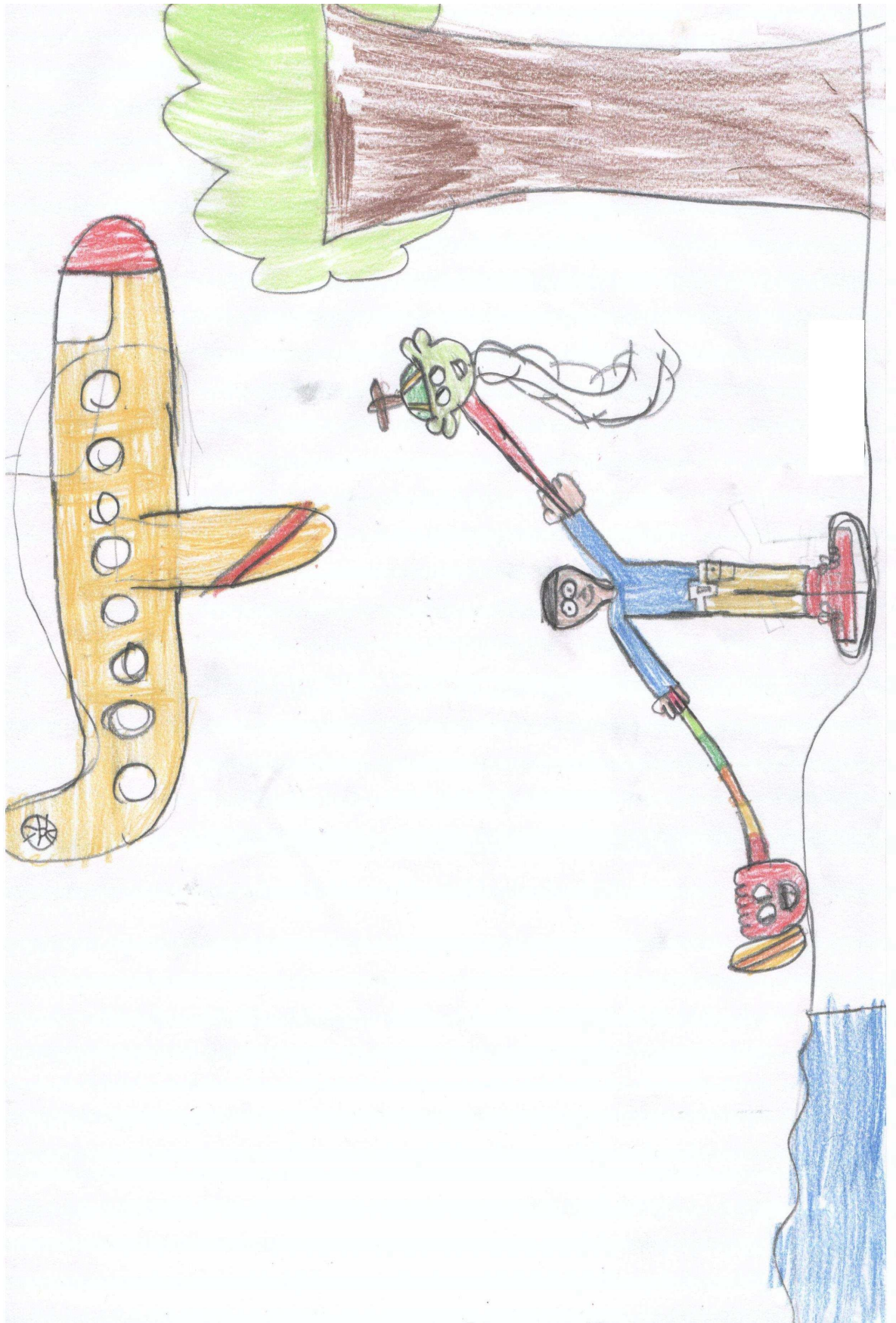
Nome:



Minha família é muito legal eu tenho minha irmã eu como ela mais nunca contei porque ela me bate muito em mim mais a gente briga mais do que briga. Minha mãe ela gosta muito de mim mais eu gosto mais do que ela ela é muito boa quando eu estou doente ela cuida de mim mais quando ela está doente eu quem cuida dela. Meu pai é muito legal ele só trabalha de manhã até a noite mais eu tenho tempo de brincar com ele em casa e de vez em quando vai visitar ele no trabalho meu pai trabalha numa banca de jornal. Eu sou muito legal eu gosto de brincar com a mi-

na família gosto mais é de sumo com o Miguel filho
da baloi (Nido). Eu chamo ela de Didi e quem inven-
dei. Meu pai está contruido uma casa nova ela está
muito linda até se não terminou de construir está pe-
lo medate lá tá meu cachorro (Lito) significa gi-
gante eu tenho um que como o nome do (Lito) significa
gigante eu acho que um dia ele vai ser gigante
e vai nos matar ~~o~~ voltando há história do caso
nova o titã rasgou a rede a única utilma coisa de
legal só um buraco tão grande que eu passo no
buraco e aí a gente no Carnaval a gente dan-
ça lá é muito chato é aí lá está cheio de
fulgor. E aí o Didi fica lá trabalhando a gen-
te fico aqui mas não na escola em casa né então
tá do que eu tá falando mesmo a da casa nova
então tá. Eu agora vou falar do Miguel ele é belô e muito
barato a gente não pode nem brincar ele chora balando
iii. Eu quero brincar.

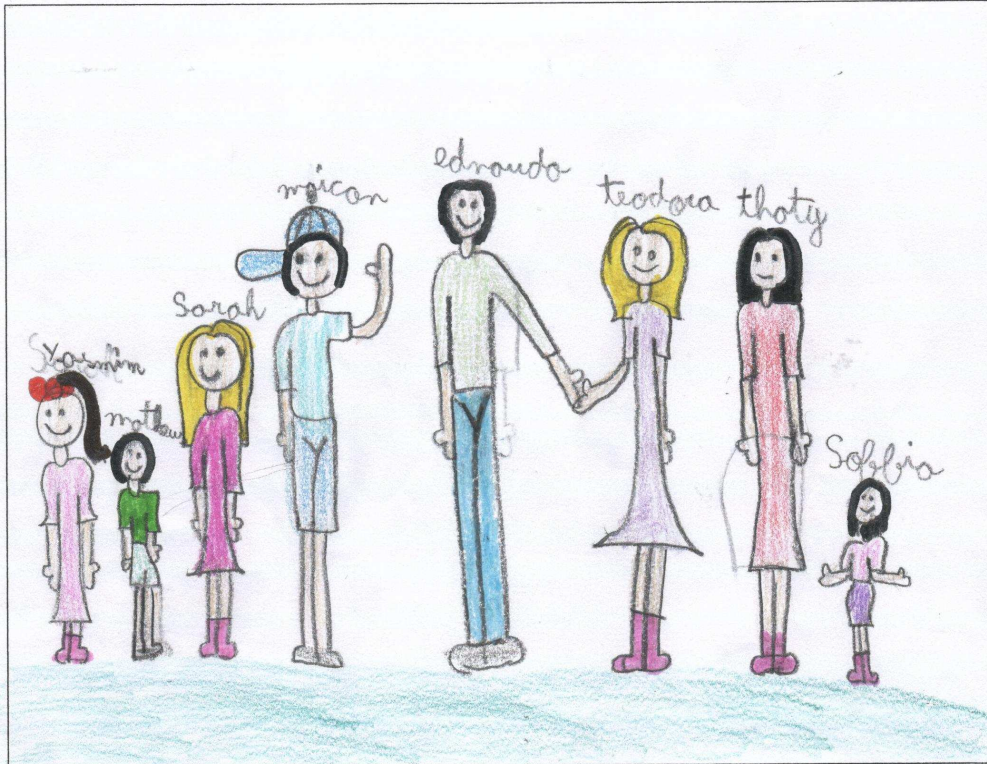
Mas agora vou falar do titã de novo quando
o titã era pequeno a gente ganhou de dia das crian-
ças do Jesus ele morava em casa mas não na casa nova
na casa doco. C. perio.ii
Agora, vou falar dos meus amigos eu tenho ami-
go de 2010 e até agora conheço eles eles estudam a tarde
é eu estudo de manhã duas amigas também estudam de ma-
nhã.
Logo as quartas a noite eu vou para o quarto e
muito chato porque eu chego meio-noite e no dia
seguinte eles ficam tempo me acordar para ir a esco-
la minha vida é muito boa é um pouco ruim então tá
minha escola se chama escola Classe 113 norte é
muito boa todas as quartas.



Aluna Y.:

MINHA HISTÓRIA DE VIDA

Nome:



Quando eu nasci fiquei 5 dias
sem nome nasci gordinho meu
nome seria cesilha eu tenho 5
irmão 2 por parte de pai e 3
por parte de mãe e pai meu
irmão thiago tinha 6 cochonês e
agora tem 1 tenho 8 anos sou
muito feliz

Y

