

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Faculdade de Educação – FE

TAMIRES PASTORE BERNARDI

**INIBIÇÃO INTELECTUAL EM PSICANÁLISE:
O CASO DE UMA ADOLESCENTE.**

CAMPINAS,

2012

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Faculdade de Educação - FE

TAMIRES PASTORE BERNARDI

**INIBIÇÃO INTELECTUAL EM PSICANÁLISE:
O CASO DE UMA ADOLESCENTE.**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp, para obtenção do título de bacharel em Pedagogia, sob orientação da Prof. Dra. Ana Archangelo.

CAMPINAS,

2012.

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

B456i Bernardi, Tamires Pastore, 1991-
Inibição intelectual em psicanálise: o caso de uma
adolescente / Tamires Pastore Bernardi. – Campinas, SP:
[s.n.], 2012.

Orientador: Ana Archangelo.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Psicanálise e educação. 2. Dificuldades de
aprendizagem. 3. Inibição. I. Archangelo, Ana, 1965- . II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

12-269-BFE

**DEDICO ESSE TRABALHO AOS MEUS PAIS,
MARCO E SILVIA, E AO MEU IRMÃO LUCAS.**

AGRADECIMENTOS:

Para que esse Trabalho de Conclusão de Curso se concretizasse, foi essencial o apoio de diversas pessoas, as quais eu agradeço por me acompanhar e me ajudar em todos os momentos da graduação.

Agradeço, primeiramente, a minha orientadora Ana Archangelo, por toda paciência e dedicação em me ensinar a compreender a Educação e a psicanálise, bem como por toda orientação e acolhimento oferecidos.

Agradeço aos meus pais, Marco e Silvia, que sempre me estimularam a estudar e a dar valor à Educação.

Agradeço a todos os meus parceiros de iniciação científica e as professoras da escola onde foi realizada a pesquisa, que possibilitaram discussões sobre a prática escolar e a contribuição da psicanálise nesse contexto. Agradeço também as orientações e o aprendizado proporcionados pela Tagiane.

Agradeço, principalmente, aos meus amigos de graduação, com quem eu tive vivência diária e que proporcionaram momentos felizes e enriquecedores.

A todos que fizeram parte da minha trajetória pessoal e acadêmica, que apareceram em minha vida para fazer diferença e me ensinar algo, que compartilharam momentos, pensamentos, frustrações e alegrias, o meu imenso agradecimento.

EPIGRAFE:

“Você não pode ensinar nada a um homem, você pode apenas ajudá-lo a encontrar a resposta dentro dele mesmo.”

(Galileu Galilei)

RESUMO:

Esse Trabalho de Conclusão de Curso visa compreender a inibição intelectual sob a ótica da psicanálise. Para isso, foram utilizados dados do projeto de iniciação científica sobre o mesmo assunto. Esse projeto foi realizado em uma escola pública localizada em um bairro periférico de Campinas, área de alta exclusão social, onde ocorreu acompanhamento de uma adolescente que se encontrava no segundo ciclo do Ensino Fundamental, com repetidas experiências de fracasso escolar. Esses encontros semanais, que tiveram início após as observações da aluna em sala de aula, possuíam atividades lúdicas e escolares e tinham a finalidade de propiciar uma relação de confiança, bem como um espaço de elaboração e expressão das experiências de dificuldade vividas pela aluna. O levantamento bibliográfico procurou suporte conceitual na psicanálise, de modo a permitir um diálogo com os aspectos emocionais evidenciados nas observações e nos encontros semanais. As dificuldades de aprendizagem da adolescente se mostraram profundamente relacionadas aos aspectos afetivos envolvidos em sua história de desvinculação e fracasso recorrentes. A partir desses dados, foi possível elaborar um estudo sobre a dinâmica da inibição intelectual. A posterior evasão da aluna trouxe também elementos para a reflexão sobre a exclusão social.

Palavras chaves: Psicanálise e educação - Dificuldade de aprendizado – Inibição Intelectual.

SUMÁRIO:

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 9 |
| 2. A INIBIÇÃO INTELECTUAL SOB A ÓTICA DA PSICANÁLISE..... | 14 |
| 3. METODOLOGIA..... | 33 |
| 3.1. Investigação baseada na psicanálise..... | 33 |
| 3.2. Local onde foi realizada a pesquisa e escolha da aluna..... | 37 |
| 3.3 Reuniões semanais com as professoras e a orientadora..... | 38 |
| 3.4 Observação da aluna no contexto da sala de aula..... | 39 |
| 3.5 Encontros semanais com a adolescente..... | 39 |
| 3.6 Coleta de dados da pesquisa..... | 40 |
| 4. O CASO DE UMA ADOLESCENTE COM INIBIÇÃO INTELECTUAL..... | 41 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 59 |
| 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS..... | 60 |

1. INTRODUÇÃO:

Ingressei no curso de Pedagogia pensando, primeiramente, em compreender como e o que ensinar, mas ao longo do curso fui percebendo que a questão era mais complexa, notei que as salas são heterogêneas e que os professores devem continuar sempre estudando, tanto para preparar aulas com temas atuais, que despertem interesse nos alunos, quanto para compreender as dificuldades desses ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Em todo o curso de Pedagogia aprendi sobre vários assuntos em diversas disciplinas, mas sempre me interessei sobre as dificuldades de aprendizagem e a formação de vínculo entre professor-aluno. No segundo semestre da graduação, cursei a disciplina Psicologia e Educação I, onde meio semestre era dedicado ao estudo da psicanálise, lecionado pela minha orientadora, Ana Archangelo. Após cursar Psicologia e Educação I, continuei realizando leituras sobre Psicanálise e Educação e decidi selecionar disciplinas eletivas voltadas à área de psicologia para ampliar conhecimentos. Nesse mesmo período, tive a oportunidade de realizar estágio extracurricular em educação infantil. No estágio, observei as angústias que rodeavam a sala de aula, a importância e a necessidade de criação de vínculos entre professores e alunos, de se compreender as dificuldades que algumas crianças apresentavam e a importância de se dar espaço para as crianças brincarem, possibilitando um diálogo com elas. Durante essa experiência, questioneimei-me sobre se essas necessidades de acolhimento que as crianças tinham na educação infantil não perpetuavam em todo o ciclo de escolaridade. Com os estágios seguintes, notei que sim, os alunos

necessitavam desse acolhimento e pediam por ele de diversas maneiras. Aprendi que a escola não é apenas um lugar em que se transmitem conteúdos, mas também um lugar que precisa oferecer suporte psicológico, proporcionar vivências, pois o aprender é algo que envolve a relação com o outro, envolve o vínculo, a capacidade de criar, de brincar. Aprender é uma atividade ligada às questões da vida como um todo, ou seja, cognitiva, psicológica, afetiva e histórica.

Com o término do estágio, tive a oportunidade de participar do projeto de pesquisa 'Exclusão social, vulnerabilidade à exclusão escolar e psicanálise', coordenado pela Prof^a Ana Archangelo.

A iniciação científica realizada, com apoio do CNPq, entre 2011 e 2012, foi de suma importância para a temática deste Trabalho de Conclusão de Curso. O Projeto de Iniciação Científica "Exclusão Escolar, Vulnerabilidade à exclusão escolar e psicanálise: a construção da 'memória de si' de um adolescente com severas dificuldades de aprendizagem" objetivou analisar os processos psíquicos envolvidos na dificuldade de aprendizagem, suas interfaces com a exclusão social e se as intervenções, realizadas durante os encontros semanais com a adolescente, colaboraram com a superação das dificuldades escolares que são enfrentadas pela mesma. Dessa forma, conhecer as dificuldades escolares de uma adolescente do 6º ano, com 16 anos, que não conseguia realizar a leitura nem a escrita, me levou aos estudos do caso durante a iniciação científica e, posteriormente, o aprofundamento das questões trabalhadas ao longo da pesquisa, principalmente a inibição intelectual. Com isso, as problemáticas encontradas durante a pesquisa e as leituras realizadas decorrentes dessas situações foram os

antecedentes do problema, que forneceram alicerces para a escrita desse Trabalho de Conclusão de Curso.

O projeto de iniciação científica ajudou a compreender se o contato com o pesquisador e com a metodologia adotada pôde colaborar na construção do que Archangelo (2009) vem chamando de 'memória de si', ou seja, um conjunto significativo e razoavelmente organizado de experiências de vida do sujeito, as quais colocam-se como potenciais narrativas a serem lembradas e comunicadas. Durante a pesquisa, também foi estudada a 'capacidade para não aprender' (Archangelo,2009). Essa se relaciona à capacidade (ou falta dela) de superação da frustração. Quando tal capacidade é suficiente, a frustração – ou o não-seio, nos termos utilizados por Bion (1988), transforma-se em pensamento, colaborando com a construção da “memória de si” do aluno. O não-seio, para esse autor, refere-se à experiência em que uma expectativa em relação a algum objeto não se realiza. Como protótipo dessa experiência, temos o bebê à espera do seio, quando está com fome, e a ausência temporária desse, enquanto a mãe se prepara para a amamentação. Quando a capacidade de tolerar as frustrações, causadas por inúmeros motivos como, por exemplo, os repetidos fracassos escolares, é insuficiente, o não-seio não se transforma em pensamento, mas em “coisas em si”, prontas para serem fragmentadas e evacuadas da mente. Isso ocorre no caso que será apresentado durante esse trabalho.

Deste modo, o presente Trabalho de Conclusão de Curso apresenta diversas questões atuais para refletirmos sobre o ambiente escolar. Uma dessas questões é a de que o aluno com inibição pode ficar “invisível” aos olhos dos professores, por não demonstrar seus problemas e não pedir ajuda. No entanto, a atenção dos professores é

necessária para que ocorra um acolhimento em que o aluno se sinta seguro para reconhecer e enfrentar suas dificuldades. A escola, ao notar as dificuldades dos alunos, pode possibilitar a criação de vínculos mais estáveis e confiáveis, a criação de espaços de simbolização, como o espaço para o brincar, e outras estratégias cuja finalidade seja a de diminuir a exclusão escolar.

Porém, as coisas ficam mais complexas quando muitos anos se passam e a criança ou jovem alcança o segundo ciclo do ensino fundamental sem ter superado tais dificuldades. Cada professor tem pouco tempo na sala e muitos alunos. A angústia do professor diante do aluno pode levá-lo tanto a buscar formas de ajudá-lo, quanto em formas de se esquivar desse mesmo aluno. Sem um vínculo, sem um acolhimento, o aluno pode simular que está tudo certo para não declarar suas dificuldades, como ocorria com a adolescente estudada, pois é preciso criar confiança para expressar um pedido de ajuda.

Foi esse o ponto de partida com a adolescente estudada. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas por ela, os professores praticamente não a conheciam, sequer lembravam-se dela em sala. O processo de vinculação com alguém começou a ser possível durante o acompanhamento individual realizado. A partir dele, e com muita hesitação, é que a menina começou a narrar alguns episódios sobre si e a viver algumas experiências de interação mais estreita. Com esse material, foi possível explorar se e em que medida, a psicanálise poderia auxiliar-nos na compreensão das dificuldades e as situações vivenciadas durante os encontros

Este Trabalho de Conclusão de Curso está estruturado da seguinte forma: primeiro, será apresentado um estudo teórico e, posteriormente, a metodologia e a pesquisa

empírica realizada, relacionando-se sempre os conceitos sobre a inibição com o caso acompanhado.

Deste modo, o trabalho exhibe a seguinte estrutura:

- 1- Introdução;
- 2- A inibição intelectual sob a ótica da psicanálise – capítulo destinado a falar da inibição intelectual, baseada na leitura de Klein e Freud, explicar a relação entre as angústias e a inibição. Explicar sobre o vínculo, as pulsões e sua relação com a “capacidade de aprender” descrita por Bion. E, por fim, falar sobre o brincar com a função de diminuir as ansiedades.
- 3- Metodologia– busca descrever a metodologia utilizada e sua relevância para a realização da pesquisa;
- 4- Parte empírica e discussão: relatos e reuniões sobre o caso de uma adolescente com inibição intelectual – explicação do estudo de caso, relacionando-o à bibliografia discutida;
- 5- Considerações Finais;
- 6- Referências Bibliográficas.

2. A INIBIÇÃO INTELECTUAL SOB A ÓTICA DA PSICANÁLISE:

A psicanálise pode muito contribuir para a educação e para compreender as dificuldades, sucessos e fracassos, decorrentes dessa área. Segundo Carrara (2004,p.41) (...) a Psicanálise possibilita compreender certas dificuldades de aluno, na medida em que dá a conhecer o processo de desenvolvimento de sua personalidade.” Com isso, a psicanálise compreende que os alunos possuem sua subjetividade, seus desejos, suas angústias, suas frustrações e demais aspectos psicológicos que influenciam na aprendizagem. Sobre o caso de alunos que não aprendem, temos que:

“O não-aprender, portanto, não se configura como o oposto do aprender. Para lidar com a dificuldade de aprendizagem, sua proposta é inter-relacionar os aspectos orgânicos, intelectuais e o desejo do sujeito, este visto como um ser histórico.” (CARRARA, 2004, p.41)

Desta forma, a Psicanálise pode explicar as dificuldades escolares, como as inibições, a “capacidade para não aprender” (Archangelo, 2009), compreendendo as angústias dos alunos e o modo com que esses alunos lidam com suas frustrações. As angústias podem ser: a. em relação ao professor diante da dificuldade do aluno ou b. do aluno diante de suas próprias dificuldades. Sobre o conceito de angústia, baseei-me nos estudos de Oyama (2009), no qual ela explica que, para Freud, a ansiedade é uma reação à situação de perigo e a angústia, um estreitamento, como um sentimento de

estrangulamento. Porém no dicionário da Língua Portuguesa não é muito ressaltada a diferença entre ansiedade e angústia. Oyama (2009) cita em sua tese, que a situação de perigo que gera a ansiedade pode ser ocasionada por uma situação de desamparo físico e/ou psíquico. Essa situação de desamparo é denominada por Freud como uma situação traumática. Essa situação de desamparo pode ocorrer também em sala de aula, onde o aluno não consegue pedir ajuda e falar de suas dificuldades. A situação de desamparo, que é uma situação traumática, faz com que o aluno passe por diversas frustrações e o aluno, por sua vez, pode criar diversos mecanismos de defesa diante dessa situação de perigo.

As angústias estão diretamente ligadas à formação de inibições, Freud explica isso em seu livro *Inibições, sintomas e ansiedade*. Nessa obra, Freud (1926) ressaltava que a inibição é uma limitação do ego. Nas inibições, a angústia, ao ser experimentada pelo ego, tem o significado do temor da separação ou da perda do objeto. Nesse contexto, a angústia produz repressão, tal repressão seria uma defesa do ego para não sentir a angústia.

Quinodoz (2007) explica que Freud diferenciou três tipos de angústias: a primeira é a angústia diante de um perigo real, a segunda é a angústia automática, gerada por alguma situação traumática e a última é a angústia sinal, ocasionada em uma situação de perigo. A angústia diante de um perigo real é dependente de um perigo externo e real, sendo ele ameaçador, enquanto na angústia sinal temos a ligação com a pulsão de morte, com o trauma e o desamparo. Assim, na angústia sinal o indivíduo se vê incapaz de dominar suas próprias angústias, realizando uma tentativa de fuga,

mobilizando-se ou afastando-se da sua esfera de perigo, como ocorre durante as inibições.

Ao questionar se a angústia gera inibição ou se a inibição gera angústias, Quinodoz (2007) explica que uma mudança que ocorreu na teoria de Freud:

“Enquanto anteriormente ele imaginava que era a repressão que produzia a angústia, agora muda de opinião e demonstra que é a angústia que produz a repressão; ele lança assim a ideia de que se o ego¹ forma sintomas e erige defesas, é antes de tudo para evitar perceber a angústia, e esta significa regularmente para o ego um perigo ligado ao temor da separação e da perda do objeto.” (QUINODOZ, 2007, p. 239.)

Com isso, podemos compreender que as angústias produzem repressão como forma de sintomas e defesas do ego, fugindo de uma situação de perigo ligada à perda do objeto amado. O livro “*A Inibição Intelectual na Psicanálise*”, escrito por Ana Lydia Santiago (2005), cita que a inibição (*Hemmung*), para Freud, é um mecanismo de parada, bloqueio ou freada no funcionamento normal do pensamento. Existem três hipóteses de funcionamento para os mecanismos de inibição: 1ª - a inibição como defesa; 2ª- a inibição como uma maneira de introduzir o sujeito na via de realização do desejo, por meio de algum objeto que não seja o da alucinação; 3ª- a inibição diante da

¹ Ego: responsável pelo contato com o ambiente e com o mundo exterior. Id: carrega os desejos, instância original da psique. Superego: compõe o comportamento social da personalidade. O ego busca harmonizar o id e o superego, bloqueando impulsos do id. O id é regido pelo princípio do prazer, o ego pelo princípio da realidade e o superego pelo social na tentativa de perfeição. (CARRARA, 2004)

1º e 2º hipóteses concomitantemente. Diante dessas hipóteses elaboradas por Freud, podemos observar que a inibição intelectual está intimamente relacionada à angústia e aos fracassos escolares e essa observação nos permite pensar sobre o caso da adolescente acompanhada no estudo de caso. Freud (1926) ressalta que o conceito de inibição está ligado ao de função, pois a inibição bloqueia o bom funcionamento das funções. Por exemplo, o bloqueio da função sexual, pode gerar impotência; a inibição ligada à função alimentar pode causar anorexia; o bloqueio da função de locomoção pode resultar em paralisia; inibições na função do trabalho podem trazer consigo uma diminuição do prazer na realização dessa atividade. Isso também pode ocorrer na inibição intelectual, ocorrendo uma diminuição do prazer, uma perda da “capacidade de pensar”. Certas inibições são o abandono de uma função por ela criar angústias durante sua prática. Desse modo, Freud (1926, p.12) cita que a *“inibição é a expressão de uma restrição de uma função do ego”*.

As repressões que ocorrem na inibição revelam a força do ego para se defender, mas ao mesmo tempo, demonstram também o quão frágil e impotente ele é, resultando em paradas e bloqueios em funções importantes na vida do indivíduo.

Ao questionar se a inibição é um sintoma, Freud (1926, p.25) explica o caso do “Pequeno Hans”². Nesse caso, seu medo de cavalos era um sintoma e a incapacidade de sair à rua era uma inibição, ou seja, *“uma restrição que o ego do menino impusera a si mesmo a fim de não despertar o sintoma de angústia.”*

² O “Pequeno Hans”: caso estudado por Freud, sobre um menino com fobia histérica infantil de animais. Esse caso foi citado no livro *Inibições, sintomas e angústias* (1926), com o propósito de explicar a diferença e a ligação entre inibições e sintomas.

Com isso, compreende-se que os sintomas são formados para evitar a angústia e a angústia é um sintoma da neurose. Através da teoria de Freud (1926, p.73) temos que “(...) *toda inibição que o ego impõe a si próprio pode ser denominada de sintoma.*”

Porém, é importante ressaltar que a inibição não tem o mesmo sentido que os sintomas. Quinodoz (2007) explica que os sintomas sempre possuem sinais patológicos, enquanto a inibição é apenas um bloqueio, uma diminuição da função.

Freud (1926) cita casos de inibição especializada, como a inibição da escrita, por exemplo, em que a ação da caneta escrevendo no papel traz consigo uma representação ligada à erotização formada pelo sujeito, remetendo a um ato sexual proibido. Nesse contexto, o ego renuncia à função da escrita para evitar conflitos com o id. Em outros tipos de inibições, como as inibições na área profissional e intelectual, ocorre uma autopunição, através da qual o ego evita conflitos com o superego.

Durante a inibição intelectual também é apresentado um sintoma. Segundo Cordié (1996) na inibição intelectual, há uma parada, “não consigo entender”, diz o sujeito, e é a repetição dessa parada que faz o sintoma. Com isso, podemos compreender que o sintoma é uma patologia que se faz durante a inibição.

Melanie Klein também realizou muitos estudos importantes para a compreensão da inibição intelectual. Em seu livro *Contribuciones al psicoanálisis*, Klein(1964) dedica um capítulo à inibição intelectual. Esse capítulo chama-se “*Una contribucion a la teoria de la inhibición intelectual*”. Nele, Klein descreve um caso clínico para falar sobre a inibição, o que está relacionada a ela e como pode ser melhorada.

Klein (1964) relata a análise de um menino de 7 anos, que tinha sintomas neuróticos, dificuldades de caráter e também uma inibição intelectual grave. A análise

durou anos. . A criança tinha muita dificuldade na compreensão de palavras na escola, tinha uma incompreensão do significado das palavras *poulet* – *pollo* - frango, *poisson* - pescado, *glacê* – *hielo* – gelo. Ele misturava e confundia o significado dessas palavras.

Klein (1964) explica que esse menino tinha impulsos agressivos e fantasias de atacar seu irmão e o interior de sua mãe. Assim, ele tinha uma carga de culpa gerada pelos seus impulsos e fantasias. Durante um diálogo, na tentativa de compreender o significado de *poisson*, o menino fez apenas algumas perguntas em sua análise e demonstrou diversas angústias. O menino possuía grande interesse em caranguejos e outros animais perigosos que podiam entrar no corpo de sua mãe e de seu pai e gerar danos. Sobre a paranóia infantil, temos que muitas crianças têm a fantasia de que estão sendo perseguidas. Essa fantasia de estar sendo perseguido está diretamente relacionada com o predomínio das tendências sádico anais. Enquanto os sadismos³ uretrais estão ligados aos impulsos perigosos.

Ao longo do texto, Klein (1964) cita que a angústia é também um fator básico da inibição e de seus impulsos, já que o interior da mãe da criança é o primeiro objeto de seu impulso e de sua fantasia de explorar, investigar e também atacar com seus impulsos sádicos. Suas angústias estão estritamente ligadas com sua vontade de destruir a mãe e influenciam as inibições emocionais e perturbações ao longo de seu desenvolvimento. As angústias em seu todo inibem a capacidade de uma concepção clara dos conteúdos que o menino precisa aprender.

³ Sadismo: desvio do comportamento sexual, prazer em fazer mal ao outro, necessidade de posse ou domínio, encontrado em diferentes casos de neuroses e psicoses. Com a redução do sadismos há também uma diminuição da inibição intelectual, como foi citado por Klein (1964).

O exemplo do caso do menino John mostra: a) a destruição imaginada do corpo da mãe; b) como se sente diante de seu medo dos ataques no interior de seu próprio corpo pelo pênis internalizado do pai e por suas fezes.

Ao longo das sessões, John começou a se expressar e se tornar menos inibido, familiarizando-se aos seus conteúdos. Mostrou maior cooperação no trabalho analítico e um insight mais profundo sobre a sua própria dificuldade. O progresso na capacidade de John para conceber o estado interior dentro do corpo de sua mãe levou a uma melhor capacidade de compreender e apreciar o mundo externo, reduzindo sua inibição para saber realmente sobre seu próprio corpo. Levou ao mesmo tempo a uma mais profunda compreensão e melhor controle de seus processos. No fim, ele acabou tendo uma maior capacidade de elaborar, organizar, correlacionar os conhecimentos obtidos, tendo também maior capacidade de projeção e introjeção com as angústias reduzidas.

Os estímulos do mundo externo podem ser tão alarmantes quanto a fantasia de dominação dos objetos internalizados, que são tomados de toda iniciativa e faz sentir uma obrigatoriedade compulsória a executar todas operações intelectuais. Certos casos de inibições graves para a aprendizagem estão combinados com uma conduta humana e educativa, sendo que a criança se sente oprimida e paralisada e, por outra parte, desconfiada para aceitar as influências dos objetos reais.

Com isso, poderíamos considerar a redução do sadismo e da angústia como grandes influências da redução da inibição intelectual. A inibição intelectual quando entra em casos mais graves pode obter caráter psicótico como o caso de John com seu medo aos caranguejos perseguidores internos. Os mecanismos e sintomas obsessivos servem para o propósito de ligar, modificar e deter as angústias pertencentes aos níveis

mais primitivos da mente, de modo que as neuroses obsessivas estão edificadas pela angústia das primeiras situações de perigo. Os mecanismos da inibição intelectual são, portanto, do tipo neurótico obsessivo.

Além dessa obra citada, Klein também realizou outros estudos acerca da temática da inibição intelectual. Em seu livro *Amor, culpa e reparação*, no capítulo *Análise de crianças pequenas*, Klein (1996) relaciona a busca pelo saber, o impulso investigativo com a inibição intelectual. Ela explica que é necessário que os adultos proporcionem às crianças um desenvolvimento mais lento, dando espaço para as pulsões se tornarem parcialmente conscientes, porém sem impedir que a criança expresse sua curiosidade sexual. Caso haja repressão acerca da curiosidade sexual da criança, futuramente ela pode ter uma aversão sobre o assunto. Deste modo, o impulso investigativo está ligado à curiosidade sexual da criança, que não deve ser reprimida.

Klein (1996) descreve um caso de uma criança que aparentava possuir um bom impulso investigativo, seu intelecto parecia estar se desenvolvendo, mas foi preciso observar se a quantidade de perguntas, que aumentava a cada dia, não era sinal de que a criança estava tentando atormentar o ambiente. Quando as questões aumentam muito, e não apresentam nenhum sentido e nenhum valor, isso pode estar ocorrendo.

Durante o texto, Klein (1996) também discorre sobre o caso de um menino que, durante dois meses, demonstrava aversão ao brincar, apresentava sinais de tédio e não gostava mais que a mãe lhe contasse histórias. Através desse caso, Klein nos mostra que é raro encontrar crianças sem nenhum traço neurótico. Assim, foi observado que o forte impulso investigativo que o menino tinha anteriormente entrou em conflito com a sua tendência à repressão.

A repressão pode possuir efeitos maléficos ao intelecto do indivíduo, pois a força pulsional permanece reprimida e presa, sem possibilitar a sublimação. A associação de pensamentos se enterra no inconsciente junto com os complexos.

Com isso, Klein (1996) notou que era preciso aliviar a curiosidade sexual do menino na medida em que ele ia questionando. Existem formas variadas de aliviar a curiosidade sexual da criança, conforme o tamanho de sua curiosidade e maturidade. Depois dessas explicações, o menino passou a fazer questões sobre a origem dos objetos e passou a brincar. Durante seus jogos e fantasias ele liberava uma agressividade contra o pai e uma paixão pela mãe. Liberando suas fantasias, a criança se tornou mais falante e aprendeu a escrever, mas o complexo de Édipo ficou bem destacado.

Em meio às fantasias do menino, surgiu o medo como uma projeção de seus desejos agressivos inconscientes. Aos poucos, durante seus jogos e fantasias, parte dos complexos do menino se tornou consciente ou pré-consciente. O medo foi liberado pelos contos de fadas que eram lidos ao menino antes de dormir.

É interessante também o que o menino diz sobre as interpretações de Klein, fala que o que antes ele achava "horível" se torna bom depois de suas explicações. Isso me lembrou de diversos momentos em que a adolescente que acompanhei durante a pesquisa comentava ou fazia algo e esperava que eu desse uma devolutiva, mesmo que fosse só tentando acolher o que ela sentia ou tentando compreendê-la.

No texto, Klein(1996) descreve como a criança pode mudar seu comportamento durante sua aprendizagem, como, por exemplo, um pequeno fracasso pode eliminar a coragem e a autoconfiança dos alunos. Esses fatos que podem ocorrer na vida das

crianças, podem resultar em danos, inibições e mais tarde causar neuroses, porém, a psicanálise pode servir como auxílio à educação.

Melanie Klein (1996) finaliza seu texto citando o caso de um menino que tinha uma inibição para o brincar e inibição de ouvir ou contar histórias. Diz que isso, posteriormente, poderia se agravar, tornando-se traços neuróticos; mas se essas inibições são notadas logo de início é possível remover essas inibições ou os traços neuróticos. Assim, a análise de crianças pequenas auxilia na proteção de choques severos e a vencer inibições.

Durante esse capítulo, foram apresentados diversos casos de inibição, tanto por Freud como por Klein, com exemplos de casos clínicos de crianças. Mas é relevante ressaltar que as inibições não se mantêm apenas na infância, elas podem surgir em outras etapas da vida do indivíduo ou surgir na infância e, por não serem notadas, acompanhar o indivíduo durante sua trajetória.

Podemos compreender melhor isso no texto *Inibições e dificuldades na puberdade*, do livro *Amor, culpa e reparação* de Melanie Klein (1996). Esse pequeno capítulo que Klein escreveu destinado às inibições na adolescência colaborou para a reflexão sobre a aluna que acompanhei durante a pesquisa. Ao voltar seu olhar para a adolescência, Klein (1996) explica que nessa fase da vida, as inibições podem ser geradas ou até mesmo trazidas da infância para o presente momento que o adolescente pode estar vivendo.

Temos, logo de início, que alguns adolescentes perdem a ambição e o prazer de aprender, existindo grandes preocupações devido a seus fracassos escolares anteriores. Muitos são tomados por um excesso de zelo doentio. Segundo a autora,

professores com mais experiência sentem que há, nesses alunos, uma autoestima danificada e abalada.

A puberdade gera inúmeros conflitos aos próprios adolescentes, mas com o apoio de um adulto compreensivo, a situação pode se tornar mais simples. Uma das dificuldades da puberdade é a erupção das pulsões junto com a luta contra os complexos. Essa luta contra os complexos é a guerra entre complexos e fantasias emergentes, sendo isso forças repressoras do ego que sobrecarregam suas energias e o fracasso do ego provoca problemas e inibições de todos os tipos.

Assim, durante a puberdade, algumas crianças que antes pareciam difíceis, perdem parte de sua vitalidade e curiosidade quando se acalmam e passam a ter um comportamento bom e esforçado. O caráter confuso e obscuro das emoções predominantes pode gerar uma aversão à escola ou até mesmo a todo tipo de conhecimento e aprendizado, tornando isso um martírio ao adolescente. Por isso, é necessária a compreensão do professor para melhorar a situação.

Ao se livrar das inibições, o adolescente pode usar ao máximo seus recursos emocionais e intelectuais, com fins culturais e sociais, a serviço de seu desenvolvimento.

Considerando os estudos de Freud e Melanie Klein sobre a inibição e, particularmente, sobre inibição intelectual, podemos agora perguntar: mas e na escola, o que o professor pode fazer com relação a um aluno com inibição intelectual? O professor, ao notar as dificuldades de aprendizado da criança, pode observar também como está o impulso investigativo do aluno, se ele faz muitas perguntas em sala ou se permanece quieto. Outro aspecto a ser notado é o modo como o aluno se relaciona

com os outros, como ocorre a formação de vínculos no interior da escola, em especial o vínculo professor/aluno, pois quando esse vai bem, o aluno pode sentir-se acolhido ao ponto de poder falar de suas dificuldades.

O vínculo, segundo Rivière (2000), é sempre algo social, que remete à história do indivíduo, trazendo consigo a noção de papel, status e comunicação. Na escola, o vínculo pode introduzir a noção de papel professor/aluno e possibilitar uma melhor comunicação entre esses dois sujeitos, sendo que o vínculo possui um significado particular para cada indivíduo. O vínculo pode possuir um significado particular para cada pessoa, pois ele ocorre interna e externamente através de uma espiral dialética:

Falamos de vínculos internos e de vínculos externos integrados em um processo de espiral dialética. O vínculo, que primeiro é externo, depois se torna interno, depois, externo novamente e, depois, volta a ser interno , etc., configurando permanentemente a fórmula dessa espiral dialética, dessa passagem do de dentro para fora e do de fora para dentro, o que contribui para configurar a noção de limites entre dentro e fora. Isso determina com que as características do mundo interno de uma determinada pessoa sejam completamente diferentes daquelas do mundo interno de outras pessoas ante a mesma experiência da realidade externa. (RIVIÈRE, 2000, p. 41.)

Através dessa citação, podemos compreender como o vínculo pode ser diferenciado e pessoal para cada um, sendo que ele depende da relação que o

indivíduo tem com o mundo externo, e de como ele lida com seus fracassos e sucessos.

Para criar vínculo é necessário existir o que Winnicott (2005) denomina de “capacidade de envolvimento”. O envolvimento está relacionado ao conceito de culpa, *concern*, que é uma culpa ligada ao conceito de ambivalência entre conservação do objeto bom e destruição do mesmo. Assim, a capacidade de envolvimento é a capacidade de preocupar-se, importar-se e criar responsabilidades. Preocupar-se com o outro e notar que o outro se importa com você é essencial na criação de vínculo.

A criação de vínculo entre professor e aluno também está relacionada ao conceito de transferência. Essa transferência pode variar entre devoção e admiração até a hostilidade. Dentre as contribuições que a psicanálise pode dar à educação, temos que, na criação de vínculo, a transferência:

(...) encontra-se também presente na relação professor-aluno e nos permite refletir sobre o que possibilita o aluno a acreditar no professor e chegar a aprender. É, portanto, um poderoso instrumento no processo de aprendizagem (CARRARA, 2004, p. 36.)

Sobre a transferência e a criação de vínculo em ambiente escolar, podemos refletir sobre a relação de amor e ódio dentro desse mesmo ambiente na relação dos sujeitos professor aluno. Segundo Archangelo (2004), a qualidade da internalização do primeiro objeto, influencia nas demais situações da vida. Assim:

A vida escolar, como um dileto substituto da família, e a professora, como a mais forte substituta da mãe, têm, portanto, papel fundamental na configuração de sujeito psíquico e do sujeito capaz de se inserir em seu grupo, transformando-o e transformando-se. (ARCHANGELO, 2004, p. 23.)

O vínculo, as áreas afetivas e psicológicas influenciam muito na área cognitiva, é necessário que o aluno esteja em equilíbrio para que ele consiga aprender com a experiência, sejam essas experiências de fracassos ou sucessos escolares, pois todas as pulsões estão ligadas entre si, essas pulsões são: pulsão de amor, pulsão de ódio e de saber, que são os alicerces da “teoria do pensamento”.

Sobre essa teoria, Rustin (2001) explica que a “teoria do pensamento” de Bion (1988) tem como base três pulsões primárias do ser humano: A (amor), O (ódio), S (saber). O impulso de saber, por ser também um impulso primário, se não for satisfeito, pode ter seu desenvolvimento bloqueado. Os impulsos de amor e ódio estão relacionados ao aprendizado a todo o momento. Se surge o ódio no processo de aprendizagem, quando, por exemplo, o aluno sente inveja do conhecimento possuído pelo professor, e se considera tal conhecimento inatingível, essa dor psíquica é afastada e, conseqüentemente, há o ataque à capacidade de aprender do aluno.

Cordié (1996) explica a relação entre as pulsões e a inibição intelectual. A autora cita que todos nós nascemos com o desejo de aprender, com uma pulsão primária de saber, que é denominada por Freud como uma *pulsão epistemofílica*. A pulsão epistemofílica faz com que a criança formule questões metafísicas durante sua infância

para saber sobre a morte, sexo, o que acontece com seu corpo, sua origem e etc. Caso a criança seja reprimida ao realizar essas perguntas originárias de sua pulsão primária, ela pode bloquear-se e sofrer uma parada nessa pulsão. O professor, ao ter conhecimento da importância da pulsão de saber ou pulsão epistemofílica, pode utilizar dessa pulsão, que está ligada também a conhecer seus objetos de amor primário, para estimular o aluno nos estudos e aumentar essa pulsão pelo saber.

O bebê procura se apropriar da caneta com a qual a mãe escreve, do livro que ela lê e não de um outro. É assim que o professor pode fazer nascer o amor pelo saber quando ele próprio conhece essa paixão. (CORDIÉ, 1996, p. 155.)

A pulsão de saber é base tanto para a “teoria do pensamento” quanto para a “capacidade de pensar”. A capacidade de pensar foi estudada por Bion (1991) e ela está ligada à capacidade de tolerar as frustrações. Tais frustrações podem ser, por exemplo, os repetidos fracassos escolares apresentados pela adolescente que foi acompanhada nesse estudo. De acordo com Bion (1991), “Se a capacidade de tolerar frustração for suficiente, o não-seio se transforma num pensamento, e desenvolve-se um aparelho para “pensá-lo”.” (BION, 1991, p. 129). Caso a psique não consiga desenvolver um pensamento sobre a frustração tolerada, ocorre uma fuga dessa frustração, e o que deveria se tornar um pensamento vira um objeto mau, que tende a ser afastado. Para tolerar as frustrações, é preciso que o indivíduo processe suas experiências emocionais. Ainda segundo Bion (1991), a função alfa é responsável pelo processamento das experiências emocionais, com a finalidade de tornar essas

experiências úteis para a mente, constituindo pensamentos. Quando a frustração não é tolerada pelo indivíduo, a função alfa é mal sucedida, o que resulta em um “não-pensar”.

Bion (1991) relata que o ambiente pode dar suporte ao indivíduo para que ele consiga tolerar suas frustrações, dando-lhe suporte de outra mente para realizar o processamento de suas experiências emocionais. Esse acolhimento ambiental ou suporte de outra mente, Bion denomina “revêrie”, que é sonhar a necessidade do outro, estar sensível à identificação projetiva⁴ do outro. Isso ocorre em análise, em momentos em que o analista efetua intervenções, mas também pode ocorrer em sala de aula. O professor pode estar sensível à identificação projetiva do aluno com dificuldades, perceber a necessidade do mesmo e conversar com ele sobre esse sentimento, essa frustração e as angústias que estão envolvidas nas dificuldades que enfrenta. Deste modo, o professor pode ter uma capacidade de “revêrie”, proporcionando um suporte em que o aluno tolere suas frustrações e, assim, seja capaz de enfrenta-las e transformá-las em pensamento, ou aprendizagem.

Caso ocorra uma identificação projetiva diante de uma dificuldade e ela não seja notada ou acolhida ao ponto de dar suporte ao pensamento do indivíduo, pode ocorrer de o sujeito sentir-se rejeitado.

O estabelecimento interno de um objeto-que-rejeita-a-identificação-projetiva significa que, que em lugar de

⁴ De acordo com Zimerman (2004), o termo identificação projetiva, recebe dois significados importantes para Bion: o primeiro é o da identificação projetiva normal (favorece a empatia), e o segundo, o de entender e utilizar as identificações projetivas dos pacientes- como uma primitiva forma de linguagem e de comunicação.

um objeto compreensivo, o bebê fica com um objeto-que-não-entende-propositadamente – com o qual se identifica. Além disso, os atributos psíquicos do bebê são percebidos por uma consciência prematura e frágil. (BION,1991,p.134)

Ao não conseguir ser acolhido em sua identificação projetiva, além do sentimento de rejeição, pode ocorrer também a incapacidade de tolerar a frustração, o que inviabiliza a transformação dessa em pensamento, fazendo com que o pensamento torne-se um objeto mau, utilizável somente à evacuação. E, assim, os pensamentos podem ser afastados, caso a psique esteja baseada no princípio de que “evacuar um seio mau é sinônimo de obter alimento de um seio bom.” (BION, 1991,p.130).

Conforme foi apresentado, existe uma relação clara entre as angústias e as inibições, sendo a inibição um bloqueio que evita as situações de perigo geradoras de angústias. A “capacidade de pensar” é a capacidade de tolerar suas próprias frustrações, caso isso não ocorra o pensamento transforma-se em objeto-mau e é afastado. Dessa forma, notamos o quão relevante para o aprendizado é o indivíduo saber lidar com suas angústias e frustrações.

Klein (1997) e Winnicott (2005) escreveram em suas obras sobre uma forma de lidar com as angústias e frustrações durante a análise de crianças. Essa forma é através do brincar.

Klein (1997), ao falar das situações de ansiedade arcaicas em seu livro “A Psicanálise de Crianças”, explica que o brincar ajuda na superação da ansiedade. De acordo com a autora:

Através do brincar, a criança transforma a experiência que ela sofreu passivamente em uma experiência ativa e transforma o desprazer em prazer, dando a sua experiência originalmente desagradável um final feliz (KLEIN, 1997, p. 198)

Através dessa citação, podemos compreender que o brincar ajuda a criança superar a realidade, suportar suas angústias e ansiedade. Ajuda a criança a tolerar e pensar acerca de suas frustrações, colaborando com a capacidade de pensar.

Segundo Safra (2006), o brincar funda mundos, constrói realidades, ajuda a criança a lidar com suas angústias para construir um destino melhor, faz com que ela crie sua biografia, acredite em um futuro. Mas e a criança que apresenta inibição intelectual, ela também é inibida no brincar? Safra (2006) afirma que sim, explicando que a criança inibida teme desconstruir seu mundo. Ela foi impedida de ter seu próprio gesto e espera um apoio do ambiente para conseguir pegar o brinquedo, ressaltando que pegar o brinquedo e manuseá-lo não é o mesmo que brincar. A criança inibida aparenta-se paralisada diante do brincar. Desta forma, “Na inibição, o psiquismo está vivo e interessado, mas a corporeidade está impedida.” (SAFRA, 2006, p. 20). Com isso, entende-se que o papel do analista é estimular a criança a brincar, fornecendo um apoio ambiental de que a criança inibida necessita, para que essa criança brinque na tentativa de lidar com suas angústias. O brincar foi uma das atividades realizadas durante os encontros com a adolescente, essas atividades serão explicadas melhor na metodologia.

Finalizando, com a bibliografia discutida com a finalidade de conhecer a inibição intelectual, a “capacidade para pensar”, as angústias, criação de vínculo e o papel do

brincar, podemos discutir acerca da metodologia utilizada e acompanhar os relatos sobre o que ocorreu e o que foi realizado durante os encontros.

3. METODOLOGIA E DISCUSSÃO:

Além da pesquisa bibliográfica, realizada ao longo de todo o percurso de pesquisa, acompanhei reuniões realizadas com as professoras da aluna acompanhada e a orientadora desse trabalho. Em todas essas reuniões, foram produzidos relatórios que auxiliaram a análise do que ocorria nos encontros com a aluna.

Foram realizadas observações da aluna em sala de aula, antes do início dos acompanhamentos individuais. Posteriormente, ocorreu o acompanhamento individual semanal da aluna e a filmagem em sala de aula.

3.1 Investigação baseada na psicanálise:

As investigações e atividades de pesquisa realizadas durante esse Trabalho de Conclusão de Curso estão baseadas na teoria psicanalítica. Primeiramente, uma aluna com severas dificuldades escolares foi selecionada e, após ser observada em sala de aula, ocorreram semanalmente os encontros de acompanhamento com ela.

Para compreender as bases da psicanálise utilizadas nos encontros individuais, realizarei um diálogo entre o acompanhamento da aluna e o texto “A abordagem Kleiniana” de Hanna Segal (1982).

Sobre a técnica utilizada na análise de crianças, Klein traz para a discussão três aspectos: 1) a transferência; 2) a situação analítica ; 3) a técnica do jogo. A transferência descreve o processo inconsciente mediante o qual um sujeito repete, em relações atuais, modelos de relação vividos no passado. Desde a infância, portanto, há

uma projeção das figuras parentais sobre as demais pessoas com que a criança se relaciona. Isso ocorre também na relação entre paciente e analista, assim como também pode ocorrer na relação entre pesquisador e pesquisado, ou aluno e professor. Através da transferência, é possível identificar o modo como a criança internalizou os pais, as demais figuras de autoridade e/ou significativas. Contudo, essa internalização não é livre de interferências e os objetos internalizados podem ser distorcidos.

A situação analítica, para Klein, tem como elemento fundamental a interpretação como uma forma de conduta analítica e não como uma conduta moralizadora. O trabalho interpretativo deve transmitir confiança ao paciente e aliviar a ansiedade do mesmo.

A técnica do brinquedo tem a necessidade de um cenário em que ocorra a ação e uma técnica interpretativa, afinal, o brincar é uma expressão simbólica que indica todos os conflitos e ansiedades que a criança possa estar sofrendo. Assim, o jogo das crianças deve ser visto como associações livres em um espaço apropriado com as devidas interpretações.

O cenário da técnica do brinquedo na análise contém uma gaveta individual, com brinquedos que são particulares de cada criança. Os tipos de brinquedos são tijolinhos, cercas, carrinhos, pequenos animais e figuras humanas. Existem também brinquedos não representacionais, objetos como lápis e argila fazem parte da gaveta, a fim de estimular a criatividade. O local reservado para a técnica do brinquedo deve ser organizado de forma segura para que a criança expresse sua agressividade. As crianças aprendem a diferenciar os objetos de sua gaveta e os demais objetos da sala,

sabendo que o de sua gaveta é individual e elas estão livres para fazer o que desejam com os objetos que estão dentro dela.

Nos acompanhamentos semanais ocorridos na pesquisa apresentada nesse Trabalho de Conclusão de Curso, os alunos possuíam uma caixa com diversos brinquedos, como bonecas, panelinhas, armas, bonecos, quebra-cabeça, jogos de tabuleiro, celular, e etc. Esses brinquedos e materiais permaneciam na caixa do aluno para que ele pudesse utilizar durante os encontros. Havia também o que Segal (1982) cita como materiais não representacionais, como lápis, massinha, tinta, cola, tesoura e folhas. Esses materiais proporcionavam espaço para a criatividade e a imaginação da aluna. No caso estudado, os materiais não representacionais eram bem utilizados pela aluna.

A técnica interpretativa deve ser realizada desde o início dos encontros para aliviar a ansiedade inconsciente e manter interesse e cooperação da criança. Crianças que são mais retraídas ou que estão em fase de latência exigem uma paciência e uma espera maior do analista para realizar interpretações das atitudes defensivas da criança tentando, através das interpretações, alcançar sua ansiedade inconsciente.

Ao realizar interpretações no caso de adolescentes é preciso que o cuidado seja ainda maior, pois é necessário que entremos em contato com suas ansiedades infantis, sem ofender a imagem deles como homens ou mulheres. No caso da adolescente – que aqui será chamada de Lu, houve dias que ela estava mais disposta a expor suas ansiedades infantis - como quando ela aceitava brincar e desenhar. Mas quando ela pedia outros objetos e demorava em abrir a caixa, ficava evidente que havia uma hesitação ao brincar, e uma preferência por atividades mais “adolescentes”, como ver

revistas. Assim, era preciso que eu percebesse a receptividade a uma ou outra atividade e que mostrasse a ela que poderia acompanhá-la em qualquer escolha.

A comunicação também varia muito de acordo com a idade da criança. Os menores se comunicam pelo movimento e pelo brinquedo. As que estão em fase de latência, algumas vezes preferem falar ou fazer associações livres, outras vezes preferem brinquedos e se expressam também pelo comportamento. O adolescente, por sua vez, pode fazer associações livres e expressar-se por atuações (acting in and acting out) e também por comportamentos.

A cooperação do analista de crianças deve se limitar a realizar atividades que as crianças não conseguem fazer sozinhas, como, por exemplo, em um jogo que exige a participação de dois jogadores. É preciso que o analista saiba cooperar apenas quando é realmente necessário para que a criança se expresse, porém um analista de criança precisa ser mais ativo e atento, notando todas as reações das crianças.

Um jogo pode tornar-se uma atuação repetitiva (acting in), onde a criança insiste em dar continuidade ao mesmo por possuir uma gratificação derivada da posição de controle e ataques sádicos.

Sobre a linguagem do adolescente, temos que nos indagar qual é o limite de o analista utilizar a linguagem do paciente e até qual ponto ele deve utilizar uma linguagem do senso comum. Utilizar a linguagem do adolescente pode transmitir a ideia de que você pertence ao grupo dele, porém, rejeitá-la é uma forma de se tornar uma figura superegóica e não-compreensiva. A linguagem do paciente pode se tornar objeto de análise. Lu não utilizava muitas gírias, apenas quando estava animada no jogo de

pega varetas ou de tabuleiro. Mesmo nessas situações, eu utilizava minha linguagem comum, sem gírias.

Por fim, Segal (1982) mostra que, independentemente da idade do paciente, o alvo da psicanálise é fazer com que esse entre em contato com sua realidade psíquica. Analisar as defesas e as relações objetais na fantasia e realidade ajuda o indivíduo a diferenciar a realidade interna da externa e desenvolver seu psiquismo.

Essa explicação sobre a abordagem kleiniana colabora para a compreensão dos encontros semanais e como eles ocorriam em diálogo com as bases da teoria psicanalítica, sem, contudo, constituírem-se como uma experiência analítica. O referencial teórico utilizado foi essencial para delinear o modo como foram realizados os encontros, bem como o caminho de análise e interpretação desses.

3.2 Local onde foi realizada a pesquisa e escolha da aluna:

O projeto foi desenvolvido em uma escola pública localizada na cidade de Campinas, já participante do projeto de pesquisa em andamento, coordenado pela Prof^a Dr^a Ana Archangelo, 'Exclusão social, vulnerabilidade à exclusão escolar e psicanálise'. Essa escola está situada em um bairro periférico do município, área de alta exclusão social.

A adolescente acompanhada foi selecionada pela coordenadora do projeto, em conjunto com os professores, sendo o principal critério a severa dificuldade de aprendizagem apresentada por ela e a constatação de que todas as tentativas pedagógicas já utilizadas em sala foram ineficazes para a sua aprendizagem.

Durante a escolha da adolescente, encontramos diversos casos de alunos que demonstravam ter dificuldades de aprendizagem ou agressividade. Porém, a adolescente Lu foi a mais indicada pelas professoras participantes do projeto, pois a adolescente encontrava-se no 6º ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental, com 16 anos e não sabia ler nem escrever, apenas realizava cópias da lousa.

3.3 Reuniões semanais com as professoras e com a orientadora:

Durante a pesquisa eram realizadas reuniões com a orientadora do projeto e com as professoras da adolescente acompanhada. Essas reuniões, que ocorriam semanalmente, tinham como objetivo realizar discussões desde a seleção da aluna com severas dificuldades escolares até sobre o que ocorria nos encontros, bem como as intervenções que poderiam ser realizadas com ela.

Essas reuniões eram relatadas em um caderno, que, posteriormente, me auxiliavam na construção de relatórios de reuniões concisos, que continham indicações bibliográficas, discussões de leituras e discussões de casos de alunos acompanhados, não só da minha aluna, mas também dos alunos acompanhados pelas professoras e pelos meus colegas de pesquisa. Os conhecimentos obtidos durante as reuniões ampliaram minha concepção de psicanálise e o modo como ela pode ser relacionada à educação.

3.4 Observação da aluna no contexto da sala de aula:

As observações da aluna em sala de aula ocorreram antes dos encontros semanais. Essas observações duraram três dias, em um período das 13:00hrs às 17:00hrs. Nesse período, observei seu comportamento em sala de aula, como era sua relação com os colegas, se tinha muitos amigos, se prestava atenção nas aulas, se apenas copiava, realmente. Para observar isso sem me tornar intrusiva demais, sentei-me no fundo da sala. A aluna acompanhada também se sentava no fundo e buscava olhar tudo ao redor. Aos poucos, a adolescente Lu e suas amigas começaram a se aproximar e mostrar interesse pelo que eu estava fazendo. Assim, no término do terceiro dia de observação em sala, eu conversei particularmente com a adolescente convidando-a para participar do projeto e dos encontros semanais. Após a concordância da aluna, seus responsáveis foram consultados e assinaram o termo de consentimento, esse documento gerou uma cópia com a pesquisadora e uma com a aluna.

3.5. Encontros semanais com a adolescente:

Os encontros com a adolescente começaram a ocorrer semanalmente, após as observações da aluna em sala de aula. Esses encontros ofereciam um espaço lúdico, com as caixas de brinquedos, que possibilitava o brincar e também dava espaço para a adolescente desenhar, pintar, recorta, enfim soltar sua criatividade. Os diálogos e intervenções realizados durante os encontros possibilitaram uma criação de vínculo, na

tentativa de buscar a superação das dificuldades e bloqueios. Uma das dificuldades que eu encontrei nessa fase da metodologia foram as consecutivas ausências da aluna.

Todos os encontros realizados foram registrados em forma de relatórios, possibilitando uma reflexão acerca dos fatos. Tal reflexão colaborou na busca de materiais bibliográficos que me auxiliaram durante esse trabalho. Os relatórios também serviram para gerar discussões com a orientadora acerca dos temas encontrados e pensar em como melhorar as intervenções em cada encontro realizado.

3.6 Coleta de dados da pesquisa:

Selecionei relatórios de observação em sala, de encontros individuais com a aluna e de reuniões com os professores, que possibilitaram a discussão da temática estudada com o caso acompanhado.

Os dados coletados, em sua maioria, estão em forma de relatórios ou narrativas sobre o que aconteceu durante o período de pesquisa. Safra (2006) faz um diálogo entre a obra de Walter Benjamin “O Narrador” e a importância do narrar na psicanálise. Ao ler sua obra aprendi que o narrar possibilita reexperimentar vivências, trabalha o passado (possibilitando o perdão), o presente (pensando no agir agora) e no futuro (pensando no vir a ser). Assim, espero que minhas coletas de dados, além de compartilhar um conhecimento sobre a inibição intelectual, também compartilhe as experiências e emoções vivenciadas durante essa pesquisa.

4. O CASO DE UMA ADOLESCENTE COM INIBIÇÃO INTELECTUAL:

Como dito anteriormente, a aluna foi indicada pelos professores participantes do projeto, que davam aula para o segundo ciclo do ensino fundamental. Esses professores que a indicaram estavam mais sensíveis e receptivos às angústias da aluna, e notaram que ela permanecia na sala de aula apenas fazendo cópias, pois não sabia ler nem escrever. Observaram também que a aluna, por ter sofrido diversas experiências de fracasso escolar, precisava de um acolhimento que a ajudasse a superar essas frustrações. Desta forma, após as reuniões com as professoras e com a orientadora do projeto, foi decidido que a adolescente Lu era a aluna com mais necessidade de acompanhamento.

Após a seleção da aluna, iniciei a primeira fase da pesquisa empírica, que eram as observações em sala de aula. Essas observações duraram três dias, resultando três relatórios, que me ajudaram a compreender as dificuldades da aluna em sala de aula, as angústias dos professores e da aluna envolvidos nesse processo. Esse trecho do relatório do primeiro dia de observação da aluna demonstra as angústias na sala de aula e o modo como a aluna se comportava:

“(...) a professora começa a passar a correção das atividades na lousa, o material de Lu fica guardado durante a correção, ela pede para encher a garrafinha de água novamente, porém a professora não deixa, afinal sua garrafinha ainda estava cheia. Lu olha para a janela, vendo quem está do lado de fora e depois olha para os colegas ao redor. Como todos estavam ocupados com a correção, ela se distrai com outras coisas, como o compasso (esse foi o objeto que ela mais manuseou durante a

aula). A professora, vendo essa situação, pergunta para ela se ela trouxe o livro didático. Lu tira seu livro de ciências da bolsa, mas fica perdida para achar a página da correção. Dessa forma, ela desiste de encontrar a página e fecha o livro. Uma colega que senta na carteira da frente dela, ajudou-a a achar a página, porém Lu não presta atenção no livro e fica olhando para a professora e às vezes para os colegas. No fim da correção, a professora solicitou que todos copiassem as próximas questões do livro e as respondessem. Lu não conseguia encontrar quais questões eram, mas com a ajuda da professora ela encontrou. Vale ressaltar que ela não pedia ajuda, sempre que recebeu ajuda foi porque ou sua amiga ou a professora percebeu que algo estava errado e procurou ajuda-la. Antes de começar a fazer as atividades do livro, sua colega da frente virou-se e perguntou se ela tinha feito as questões anteriores que tinham acabado de ser corrigidas. Lu olhou para o caderno e respondeu que não, então sua amiga falou que era bom ela copiar a correção, antes de fazer os próximos exercícios. Lu começou a copiar a correção da lousa, mas não deu tempo de acabar a cópia. No fim da aula, um colega lhe deu um tapa na cabeça e ela retrucou. Não consegui compreender o motivo da agressividade de ambos, afinal não houve brigas nem discussões.” (trecho do relatório de observação em sala do dia 16/03/11)

Esse trecho do relatório mostra como a sala de aula é um ambiente angustiante para a aluna, ela busca de todas as formas fugir desse ambiente: pede para ir para fora, observa o lado de fora da sala de aula. Também demonstra como a aluna parece estar perdida, sem saber o que fazer - ela manuseia objetos e olha as colegas em busca de ajuda. Percebemos também o vínculo entre Lu e suas amigas, que notam sua dificuldade e a auxiliam, mostrando a página que tem que ser estudada e o que deve

ser copiado do livro. Às vezes, uma amiga passa a ela as respostas dos exercícios e das atividades pedidas durante a aula. Sua escrita é lenta, pois a acompanha letra por letra. Quando escreve sozinha, coloca apenas as vogais das palavras ou a consoante que representa a sílaba, mas nem sempre essas letras têm relação com a palavra e sim com a quantidade de sílabas, demonstrando estar silábica, mas ainda sem valor sonoro. E desse modo, nem sempre Lu consegue acompanhar a cópia dos conteúdos da lousa, entrando em desespero sempre que os professores perguntam se podem apagar a lousa. Frequentemente, ela pede para uma amiga ler o que está escrito, a fim de acompanhar as atividades. Enfim, as tentativas de Lu para acompanhar as atividades em sala são diversas, os fracassos dessas tentativas resultam em angústia e a adolescente tenta fugir dessa situação de perigo para evitar esses sentimentos.

Em um dia de observação, ao explicar para um professor que eu estava na sala para observar a Lu, ele me disse que não sabia quem era a aluna. Dessa forma, percebi que as cópias da lousa “mascaravam” suas dificuldades e que ela tentava passar despercebida durante as aulas, o que a deixava “invisível” aos olhos dos professores. A professora que acompanhava o projeto e também dava aulas para a turma de Lu disse que notava as dificuldades dela, tentava ajudá-la, mas se sentia angustiada por ter uma turma grande e possuir apenas duas aulas semanais na sala dela.

Nas situações descritas acima, tanto Lu quanto sua professora passavam por uma situação de angústia, uma por não estar conseguindo aprender e a outra por não achar soluções para ajudá-la. As angústias sinais que mobilizam Lu ou que fazem com que ela se afaste de suas dificuldades escolares repetidas vezes, geram a inibição.

No primeiro dia de observação, uma situação que me marcou muito e me fez refletir sobre o quanto alguns modos de avaliação são excludentes, preparados para uma sala homogeneizada, sem pensar nas diferenças e na subjetividade, foi o momento da entrega da prova de Matemática. Antes de receber a prova, Lu tinha comentado com uma amiga que ela “não queria nem ver”. A amiga dela respondeu que ela sabia calcular, mas Lu falou que não dava para entender a prova. Na hora da entrega da prova, notei a angústia no olhar da adolescente e do professor, ela não falou nada sobre a prova e foi embora. Como mostra o seguinte trecho:

“O professor entrega o resultado das atividades para nota, Lu tira nota baixa, pois não tinha dado tempo de copiar todas as questões da prova e muito menos de respondê-las. Quando a aula acaba, o professor comenta comigo que nas duas avaliações anteriores ela havia faltado. Antes mesmo de a aula acabar ela já tinha guardado o material e já estava próxima a porta, sai pelo portão e é uma das primeiras alunas a ir embora.” (trecho do relatório de observação em sala do dia 16/03/11).

O segundo dia de observação da aluna em sala auxiliou-me na descoberta sobre o que a aluna gostava de fazer nos intervalos entre aulas e se isso poderia se encaixar nos momentos dos encontros:

“Lu abriu o caderno, observei que ela guarda gibis em seu caderno, logo pensei que o fato de ela gostar dos gibis e ficar vendo-os durante as aulas tem relação com a sequência de imagens que ele possui, facilitando a compreensão da história. Vendo isto, penso que será muito interessante levar alguns gibis para colocar na caixa no encontro individual. Observei também que ela guarda em seu material vários pôsteres e fotos de artistas e cantores. Comentei isso com a Tagiane (uma das pesquisadoras do

projeto) e ela me sugeriu um trabalho com fotos, levando a câmera e deixando Lu tirar fotos livremente.” (trecho do relatório de observação em sala do dia 18/03/11).

Assim, surgiu a ideia de adicionar os gibis, a câmera fotográfica e revistas na caixa para que Lu fale, brinque ou use sua criatividade com relação ao material. As imagens ajudam a aluna na compreensão do contexto das histórias, através do campo visual e oral ela teria contato com histórias e com o ambiente.

A partir do segundo dia de observação, já notei uma aproximação de Lu. No primeiro dia ela não demonstrava observar muito minha presença, no segundo dia ela me cumprimentou e havia reservado um lugar no fundo da sala para mim, junto com seus amigos.

“Logo que entrei na sala para começar a observação, Lu notou minha presença, sorriu e me disse oi. Correspondi, sorrindo e cumprimentando-a também. Essa atitude dela foi bem diferente da do primeiro dia de observação, em que ela parecia distante. Os alunos reservaram a carteira no fundo da sala para mim, mas não fizeram tantas perguntas quanto no primeiro dia de observação.” (trecho do relatório de observação em sala do dia 18/03/11).

A aproximação foi importante para a criação de vínculo desde o período de observação em sala de aula. Foi importante também observar como Lu ficava em situações de conflito - ela nem sempre reagia quando os amigos brigavam ou batiam nela. Um menino, especificamente, sempre tentava brigar com ela e sua reação era apenas pedir para ele parar.

O comportamento da adolescente em sala de aula foi bem semelhante nos três dias de observação, o que variou foi sua crescente aproximação. Deste modo, no final

do terceiro dia de observação, conversei com a aluna convidando-a para participar das atividades do projeto.

No primeiro encontro individual com a aluna, arrumei a caixa de brinquedos e esperei-a antes do período de aula. Sabendo que a afetividade afeta diretamente a capacidade para aprender, busquei, desde o primeiro encontro individual, estabelecer vínculo com Lu. Com isso, deixei-a livre para escolher entre brincar, desenhar, conversar ou desenvolver alguma atividade de sala de aula. Primeiramente, impressionou a dificuldade de explorar os materiais disponíveis. Ela só manuseou os brinquedos, sem brincar, depois perguntou-me se podia usar as folhas, os lápis e a cola. Respondi que sim. Logo ela fez o seguinte desenho e me deu de presente no fim do encontro:

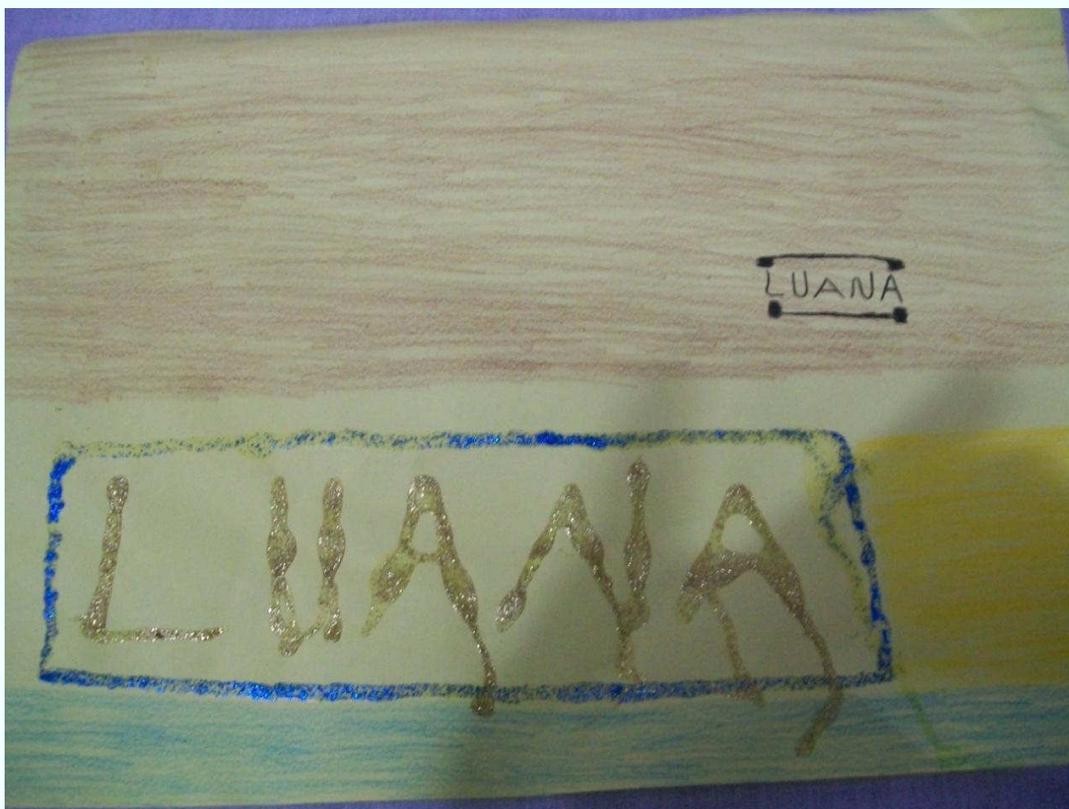


Figura 1: Desenho feito pela Lu no primeiro encontro.

Esse desenho proporcionou um momento de reflexão com a orientadora, na tentativa de compreender o seu significado e as possíveis conexões com as dificuldades escolares da aluna. Desse modo, podemos notar que nessa imagem, apesar das cores e do brilho, há algo um tanto sombrio. O nome de Lu, escrito com letras maiores, parece estar confinada em uma caixa sob uma camada marrom, que lembra terra. Não é difícil imaginar que esse seu nome, fechado e enterrado, faça alusão a uma parte de seu ser impossibilitada de se expandir. Esse “caixão” por debaixo da terra também naufraga na parte azul, que pode representar a água. Porém, ainda há esperança, pois uma pequena parte de seu ser (nome escrito em preto no canto direito da folha) tenta buscar a superfície e romper as barreiras de suas dificuldades. Mas, infelizmente, a maior parte de seu ser ainda está soterrada por debaixo de suas dificuldades e naufragando sem alicerces que estabeleçam um equilíbrio que transformem as frustrações de suas dificuldades em pensamento ou na “capacidade de pensar”.

A partir desse desenho, podemos questionar também se essa terra não poderia representar suas angústias e se a caixa que aprisiona seu nome não poderia falar de suas inibições.

A inibição também pode ser apresentada no brincar. Muitas vezes, nos encontros, Lu apenas manuseava os objetos ou olhava-os. Tentava estimulá-la a brincar, porém notava seu receio, pois algumas vezes ela ficava paralisada. De acordo com Safra (2006), o brincar ajuda a ressignificar e fundar mundos, a criança que está inibida teme ressignificar seu mundo e desconstruí-lo por meio do brincar, ao ficar

impedida de realizar essa ação, a criança espera por um apoio do ambiente para que ela brinque e não fique paralisada diante do brincar. Nessa situação de inibição no brincar, o que está impedido é o seu corpo, ao contrário de seu psiquismo que está interessado, como se observe em encontros em que Lu olha para os objetos, pergunta se pode pegá-los, mas não brinca.

O momento do brincar no encontro permitia a criação de vínculo e o diálogo sobre as angústias ali presentes. Em um dos encontros, Lu utilizou o espaço da casinha e as bonecas para descrever como passava suas manhãs. Enquanto manuseava os objetos, ela narrava seu cotidiano, como podemos ver no trecho do relatório a seguir. Embora a atividade se assemelhe ao brincar, não apresentava criação, transformação e/ou enriquecimento psíquico. Tratava-se apenas de uma reprodução desvitalizada de uma cena cotidiana também desvitalizada:

“Lu arrumou os móveis no lugar, colocou as bonequinhas no sofá e continuou a arrumar, como se estivesse "arrumando a casa". Enquanto fazia a arrumação, Lu me contou que durante as manhãs, ela arrumava a casa e cuidava das irmãs. Percebi que ela estava tentando reproduzir o que acontecia em suas manhãs por meio da brincadeira.” (Trecho do relatório do encontro do dia 05/04/11).

As consecutivas ausências de Lu faziam aumentar a necessidade de criação e recriação dos vínculos. Com isso, buscava trazer os objetos que ela pedia para colocar na caixa de brinquedos, com a perspectiva de demonstrar a ela que não havia esquecido o que conversávamos nos encontros, ou seja, de demonstrar que continuava vinculada a ela, apesar das ausências. Porém, vários objetos que ela pedia, como gibis e tintas, ela não utilizava durante os encontros ou esperava um período para poder

utilizar. Com essa situação questionei-me se essa era uma atitude para testar o vínculo ou se era uma própria característica da inibição, em que a adolescente fica inibida ao brincar, a mente está ativa, mas a corporeidade inibida, após a realização de diversos encontros podemos notar que essa atitude representava as duas hipóteses citadas. Muito dificilmente, Lu se sentia autorizada a tomar uma iniciativa. E isso era também comum na sala de aula, como já visto em outros trechos dos relatos.

No terceiro encontro individual com a aluna (ocorrido no dia 12/04/2001), Lu ficou em dúvida sobre com o que brincar e depois optou por utilizar a tinta, propondo uma atividade em que nós duas participássemos. Lu propôs que nós duas pintássemos as mãos com a tinta, colocando-as em um papel. Quando eu aceitei participar, ela se demonstrou bem animada e pintou sua mão de vermelho (a cor que ela mais gosta) e eu de verde. Colocamos as mãos uma ao lado da outra na folha, como podemos ver na imagem a seguir:



Figura 2: Pintura com as mãos realizada nos encontros.

Com essa atividade, notamos que, apesar de Lu estar na adolescência, ela sente a necessidade de vivenciar experiências bastante primitivas da infância, ou seja, de retomar vivências desta fase de sua vida. Pedir para eu realizar essa atividade de pintura com ela não significou apenas mais uma atividade com tinta, mas sim uma criação de vínculo, no qual ela me convidou a fazer um “pacto” de confiança e companheirismo, em que estaríamos juntas para enfrentar suas dificuldades.

Lu também utilizou a massa de modelar. Essa serviu para que Lu contasse mais sobre suas dificuldades, pois, quando tentou escrever meu nome com a massinha em cima de uma folha, disse que só sabia as vogais que tinha no nome, ou seja, o “A” e o “I” e me pediu ajuda para montar as outras duas letras. Dessa forma, além do brincar, a massinha foi útil para que ela me mostrasse como era sua escrita quando não realizava cópia. A massinha também foi um veículo através do qual ela pode reconhecer sua dificuldade e fazer um pedido de ajuda. Tanto a tinta quanto a massinha são materiais não representacionais ligados à fase anal, assim podemos notar que as características das fases não somem totalmente e reviver uma determinada fase de seu desenvolvimento pode ajudar no processamento da frustração, transformando-o em pensamento. Com isso, foi com esses materiais não representacionais que conseguimos reafirmar vínculo e ela criou confiança para falar de suas dificuldades.



Figura 3: atividade com massinha realizada com Lu, nessa atividade ela falou de suas dificuldades.

Os encontros utilizados para a apresentação das filmagens tinham como objetivo a observação de Lu em sala de aula, para que ela se assistisse e entrasse em contato com suas angústias, possibilitando um diálogo entre nós duas durante o encontro. As principais angústias apresentadas quando se via nas filmagens eram evidenciadas quando não conseguia realizar toda cópia da lousa e quando batia em seu amigo que a provocava. Dessa forma, notamos que ela não gostava de entrar em contato com as angústias provocadas pelas suas dificuldades escolares e com a agressividade. Apesar disso, nos encontros, Lu pouco a pouco foi capaz de falar sobre tais dificuldades e o acolhimento de suas angústias foi possível.

A reação que ela passou a ter em sala evidenciou uma menor passividade diante de suas experiências. Há dois exemplos que podem ser citados: o primeiro, quando, provocada pelo seu amigo, empurra-o; o segundo, no episódio relatado por sua professora de Português, em que Lu joga o livro no chão, diz que não consegue aprender e sai da sala. Em ambos os casos, é importante notar que não se trata de mau comportamento e, portanto, não se trata de preveni-lo ou de cerceá-lo. Esse comportamento é um sinal de esperança, pois Lu, talvez pela primeira vez, produz algum efeito no outro, mostra que não aceita que qualquer coisa seja feita a ela, ou que seu silêncio significa que está tudo certo. Lu comunica que tem dificuldades e que alguém precisa ajudá-la. Retomando as observações iniciais, Lu deixa de ser “invisível” diante dos professores e passa a ser vista pelo seu comportamento.

Após assistir às filmagens nos encontros, Lu sempre me convidava para participar de algum jogo, como pega varetas ou jogos de tabuleiro. Segundo Safrá (2006), o jogo possibilita a capacidade de sonhar, cultiva a esperança e os jogos relacionais são intermediários de uma relação.

Antes, a adolescente que parecia inibida no brincar, passou a propor jogos que exigiam a brincadeira em pares, de modo que eu fornecesse um ambiente favorável e estimulante para brincar. Um dos seus jogos favoritos era um banco imobiliário. Embora esse seja um jogo relacional, e não simbólico, ficava evidente que, pouco a pouco, Lu o utilizava para criar e fantasiar situações enquanto jogava:

“Observei que ela entrava no jogo, certa vez ela teve que pagar R\$10,00 ao supermercado e ela comentou que ela deve ter comprado uma caixa de bombons. quando ela teve que receber do shopping, comentou que ela devia ter trabalhado em

alguma loja, entrei na brincadeira com ela usando a imaginação.” (trecho do relatório 10/08/2011).

Outros jogos que eram realizados em conjunto eram o da memória e o de varetas. Lu muitas vezes utilizava o jogo de varetas para fazer contas comigo, calculávamos a pontuação de cada vareta e tentávamos entender quem havia vencido o jogo e o por que:

“Durante o jogo da memória, ela permaneceu meio quieta, mas bem atenta. Ao terminar o jogo, ela quis contar com quantos pares cada uma ficou. Separamos as peças de par em par e contamos com quantos cada uma ficou, depois de ver quantos eu tinha e quantos ela tinha, ela fez as contas nos dedos e comentou: “Ganhei de dois pontos! Podemos jogar o pega varetas?” respondi que sim. Antes de começar o jogo, ela pediu para que eu falasse quais eram as cores que tinham maior pontuação, então eu li a pontuação de cada cor e começamos a jogar. No fim do jogo, enquanto contávamos os pontos de cada uma, ela comentou “Você ganhou, porque você pegou a vareta preta que vale 50 pontos”. Concordei com ela e disse que se todas as varetas valessem a mesma pontuação ela teria ganhado. Antes de concordar comigo, ela contou a quantidade de varetas que eu tinha.” (trecho do relatório 10/08/2011).

Assim, nota-se durante os encontros um progresso durante as intervenções, a aluna passa a brincar, mesmo que por jogos relacionais; o vínculo é criado, e, juntas, tentamos superar as angústias, a fim de processar as frustrações, melhorando a “capacidade de pensar” e diminuindo a inibição intelectual.

Observa-se a criação de vínculo em um encontro em que eu trouxe a câmera e

Lu tirou foto da nossa sala onde ocorriam os encontros. Sobre essa foto, Lu me disse que os encontros eram os momentos de que ela mais gostava na escola, pois ela podia brincar e falar de suas dificuldades.



Figura 4: Foto dos baús de madeira e das mesinhas. Essas são as mesinhas que a Lu costuma escolher para sentarmos.

Além do vínculo, percebi uma tentativa de envolvimento da aluna com os encontros. Ela gostava de manter sua caixa de brinquedos do mesmo modo que mantinha seus materiais escolares organizados quando a observei em sala de aula. Em um encontro, após Lu manusear alguns objetos da caixa sem conseguir brincar, ela propôs que arrumássemos a caixa. Colocou em cima todos os brinquedos de que ela mais gostava, como pega varetas, jogos de tabuleiro, bonecas e o saco com folhas,

tintas e lápis. Quando terminou de organizar nossa caixa, ela disse que precisávamos marcar que a caixa era nossa. Perguntei a ela se queria escrever. Notei ainda bastante dificuldade, mas ela já conhecia algumas sílabas, porém sem ter a palavra toda como referência. Por exemplo, na escrita da palavra “caixa”, Lu começou a falar a palavra caixa devagar, primeiro marcou a sílaba CA e ficou me olhando, depois marcou o I e parou. Questionei se não faltava nada. Ela repetiu a palavra diversas vezes até escrever o XA.

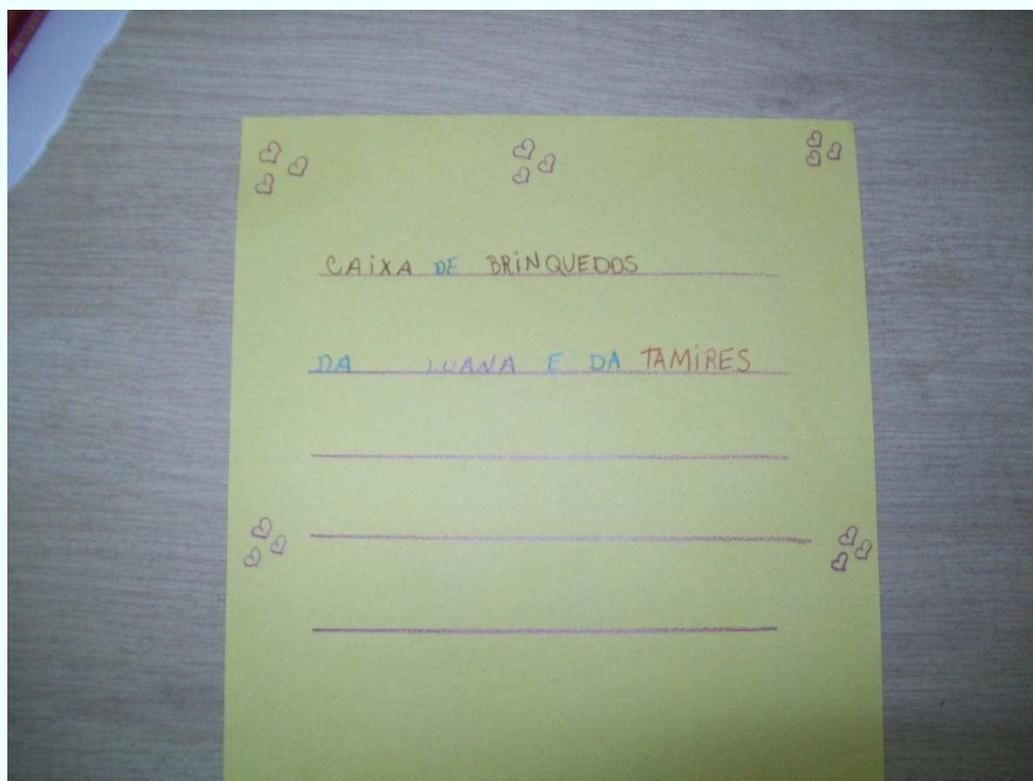


Figura 5: tentativa de escrita para identificação da caixa de brinquedos.

Com isso, podemos notar que a escrita tem que ser algo contextualizado na realidade e nas necessidades apresentadas pelo aluno. Para escrever essas poucas palavras, Lu ainda demonstrou suas angústias e inseguranças, olhando-me e buscando

apoio a cada sílaba que ela escrevia. Para uma menina na idade dela, certamente era muito doloroso depender tão profundamente de um outro para escrever um texto tão simples. Daí a importância de um ambiente acolhedor. Foi no interior dele que Lu assumiu suas dificuldades e frustrações, e foi capaz de dar os pequenos-grandes passos que deu, até chegar na escrita que dava existência concreta a ela, aos encontros e ao vínculo que tínhamos. Tudo isso estava condensado nas palavras “caixa de brinquedos da Luana e da Tamires”.

Os acompanhamentos me ajudaram nas reflexões sobre a inibição e sobre as dificuldades escolares sob a ótica da psicanálise. Mas os acompanhamentos também trouxeram experiências emocionais relevantes. Buscava dar apoio para a aluna provendo um ambiente favorável para o brincar, na interação eu tentava acolher as necessidades da aluna, sentindo essas necessidades, como no processo de “rêverie” em que há a capacidade da mãe ou, no caso, do pesquisador, de permanecer em uma atitude de receber, acolher, nomear os sentimentos da criança, devolvendo esses sentimentos devidamente decifrados. Os encontros semanais traziam alegrias e frustrações, porém uma das maiores preocupações que tive durante os acompanhamentos era a baixa frequência escolar da aluna. Uma vez encontrei com a professora de Português na escola, a professora de quem a aluna dizia mais gostar. Ela me disse que Lu estava mudando seu comportamento e que já conseguia reconhecer algumas sílabas, mas a professora alertou, também, que com apenas 50% de frequência, a aluna ficaria retida.

Em diversos encontros, Lu dizia ter medo de repetir o ano novamente, como já havia ocorrido no ano anterior. Sugeriu a ela que não faltasse tanto na escola, pois

precisava aumentar sua frequência escolar. Lu justificava suas ausências com motivos particulares, exteriores à escola. Era claro que, associada às dificuldades diante das exigências escolares, da falta do sentimento de pertencimento a essa instituição e da angústia decorrente disso, estava a experiência de exclusão social, que envolvia tanto seus problemas pessoais que dificultavam sua frequência à escola, quanto suas dificuldades escolares que a excluíam do ambiente escolar, que constantemente a obrigavam a se ausentar da escola. Com isso, podemos encarar sua exclusão escolar resultante de fatores internos à escola, mas também externos. Sua vulnerabilidade à exclusão estava ligada a sua vida fora da escola e a seus fracassos diante das experiências escolares. Tais fracassos eram violentos para seu ego e mesmo com suas tentativas de superá-lo e com minhas tentativas de retomar um vínculo forte ao ponto de superar suas angústias e dificuldades, os motivos que a induziram à evasão escolar foram maiores. De acordo com o que foi discutido sobre a figura 1, desenho que ela fez em nosso primeiro encontro, temos que grande parte de seu ser estava soterrado por suas dificuldades e apenas uma pequena parte conseguia ir em busca da superfície. Ela ainda lutava para romper as barreiras de suas dificuldades, mas a frustração de ter sido retida novamente por excesso de faltas não foi suportada e, provavelmente, causou sua evasão.

Lu ainda estava tentando enfrentar as barreiras de suas dificuldades, que estavam além das dificuldades escolares, enraizadas nas vivências da infância que Lu tinha necessidade de reexperimentar, no seu cotidiano dentro e fora do ambiente escolar. Diante desse cenário, como pensar no êxito dessa aluna em uma instituição que não ofereça a ela a experiência de pertencimento, de acolhimento e de vínculos

significativos? Como fazê-la se interessar pelo aprendizado, se esse não representar oportunidade de ressignificação de sua existência dentro e fora da escola? Uma instituição cujos motivadores sejam extrínsecos à sua finalidade (no caso, ensinar e aprender), não tem ferramentas suficientes para mobilizar os recursos internos de alunos cujo sofrimento seja da ordem daquele por que passam a aluna Lu e tantos outros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Notamos, ao longo desse trabalho, algumas mudanças significativas no comportamento da aluna. A adolescente deixa de ser “invisível” perante alguns professores e começa a reagir, jogando livros no chão e saindo da sala de aula. Esse comportamento é um sinal de esperança e um pedido de ajuda. A aluna busca por um vínculo e assume suas dificuldades, podendo trabalhar essas frustrações para que essas sejam bem processadas pelo psiquismo, possibilitando uma melhoria na capacidade de pensar, como explica Bion (1991) em suas obras. Anteriormente, a aluna parecia inibida ao brincar, sua corporeidade estava impedida de realizar essa ação, mas no decorrer dos encontros a aluna passou a demonstrar interesse por jogos simbólicos e relacionais. Esses foram alguns progressos da adolescente durante os acompanhamentos.

Apesar da idade da adolescente o brincar foi essencial na tentativa de superar as inibições, pois como foi explicado, o brincar pode ajudar a adolescente a ressignificar suas vivências, dando novos sentidos, trabalhando suas ansiedades e angústias. Através do brincar e, com a diminuição das angústias, a inibição também é reduzida. Por isso, algum progresso também foi conquistado na aquisição da escrita. Embora insignificantes para os critérios escolares e para o nível de ensino em que se encontrava formalmente, os passos dados por Lu foram significativos para ela, pois representavam o descortinar de um universo com o qual ela convivera por anos a fio sem a menor ideia sobre seu sistema de funcionamento e sua finalidade social e humana.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARCHANGELO, A. **Exclusão social, Vulnerabilidade á Exclusão Escolar e Psicanálise** [s.l.], 2009. Projeto de pesquisa

ARCHANGELO, Ana. *O amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-25.

BION, W. R. **Uma teoria sobre o processo de pensar**. In: Estudos Psicanalíticos Revisados. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

BION, W. (1991). O aprender com a experiência. Rio de Janeiro: Imago, 1991. (Trabalho original publicado em 1962.)

CARRARA, K (org.) Introdução à psicologia da educação. São Paulo: Avercamp Editora, 2004. p. 13-45.

CORDIÉ, A. Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 150-155.

FREUD, S. (1976m). Inibições, sintomas e angústia. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 20). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1926)

KLEIN, M. Una contribucion a la teoria de la inhibición intelectual, In: Klein, M. Contribuciones al psicoanálisis, Buenos Aires: Horme, 1964.

KLEIN, M. Amor, culpa e reparação e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1997). A técnica da análise de crianças pequenas. In M. Klein, *A psicanálise de crianças*. (L. P. Chaves, trad., pp. 36-54). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1924).

OYAMA, D. A angústia do professor diante do aluno: um estudo com as professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental. 2009. 137 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

RIVIÈRE, E. P. Vínculo, comunicação e aprendizagem. In: Teoria do Vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RUSTIN, M. Reason and unreason: psychoanalysis, Science and politics. London: Continuum, 2001. p.201-224.

SAFRA, G. Desvelando a memória do humano: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio. São Paulo: Edições Sobornost, 2006.

SANTIAGO, A. A inibição intelectual na psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2005. p.112-135.

SEGAL, H. A abordagem Kleiniana. In: A Obra de Hanna Segal: uma abordagem kleiniana à prática clínica. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1982.

QUINODOZ, Jean-Michel. *Ler Freud: Guia de leitura da obra de S. Freud*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 239-247.

WINNICOTT, D. W. Privação e delinquência. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZIMERMAN, D. E. Bion da teoria à prática – uma leitura didática. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 70-90.