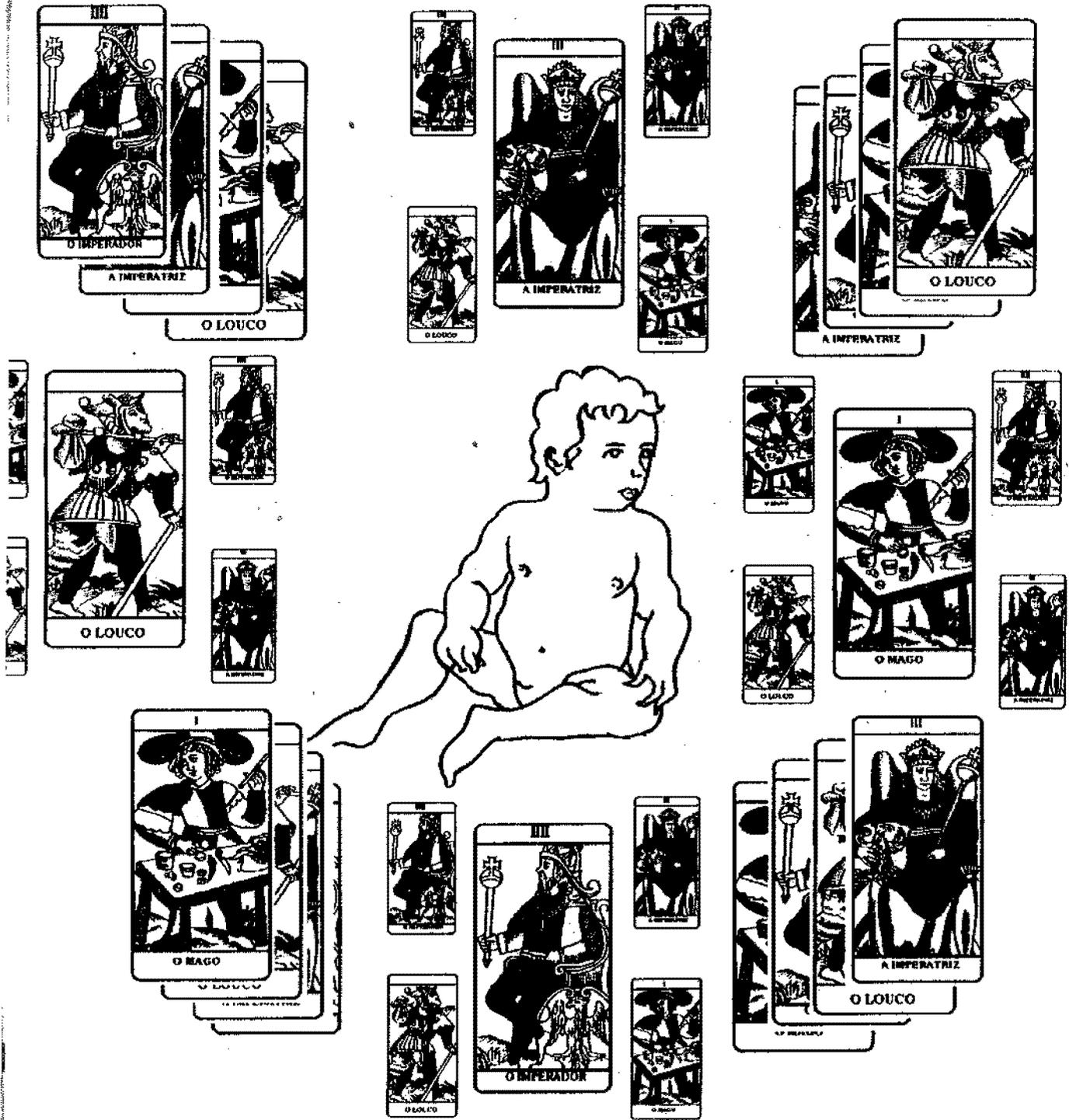


A Produção de Significação dos problemas de aprendizagem: para além da autoria do saber do outro



LÚCIA MARIA VAZ PÉRES

A PRODUÇÃO DE SIGNIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM:
para além da autoria do saber do outro

093925

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dra. Terezinha Maria Vargas Flores.

Porto Alegre
Faculdade de Educação da UFRGS
1994

BIBLIOTECA DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Ao Fernando com quem muito aprendi durante esse percurso.

A minha orientadora por me oportunizar uma construção teórica possível.

Ao amigo Guilherme Maciel Echenique, pelo desprendimento e ajuda no final desse trabalho, confecção da capa. e arte finalização.

Aos professores: Fernando Becker, Nilton Fischer, Dinorá Fraga, e Jacques Marre, pela competência e carinho.

Aos funcionários do programa, pela atenção

Aos meus colegas e interlocutores; pela troca e pela comunicação nas diferenças, em especial, Rogério de Castro Oliveira e Jaqueline Moll

As queridas colegas /educadoras: Corina Dotti e Carmem Craidi, pela força e coragem de ousar.

Aos amigos e colegas que ficaram nos bastidores, mas que foram igualmente fundamentais na discussão e organização final dessa dissertação. Destacando: Carmem Duarte da Silva, Solange Pino de Barros Coelho e Álvaro Hypolito.

LISTA DE FIGURAS

1. Da Mãe e filho.....	13
2 Representação do processo educativo.....	44
3 Grande-mãe.....	54
4. Representação das aproximações entre fenocópias/inconsciente coletivo.....	75
5 Representações de abotoamentos em espirais	76
6 Figura dos símbolos familiares.....	80
7 O louco	91
8 O Mago	92
9 A imperatriz	94
10 O imperador.....	94
11 O Louco.....	115
12 O Mago.....	121
13. A imperatriz.....	125
14 O imperador.....	125

SUMARIO

RESUMO	1
RESUMEN	3
1 DE QUE LUGAR ESTOU FALANDO.....	5
2 APRENDER /NÃO APRENDER	
2.1 As Construções e Constelações Simbólicas.....	13
2.1.1 O Lugar do Sujeito no Mundo do Conhecimento.....	13
2.1.2 O Fundante Arquetípico do Aprender/Nãoaprender.....	25
2.1.3 Problema de Aprendizagem ou Oscilações cognitivas.....	37
3 SÍMBOLOS/SIGNIFICAÇÕES	
3.1 Questões de Significação	54
3.2 O Símbolo e a Significação em Piaget e Jung	54
3.2.1 O Figurativo e o Operativo.....	64
3.2.2 As Significações Subsumidas nas Figuras do Tarô de Marselha.....	69
4 PERCURSOS/DESCOBERTAS	
4.1 O Percorso da Investigação.....	80
4.2 Idéias Norteadoras.....	80
4.3 Na Escola e para Além Dela: Lugar da Pesquisa.....	85
4.4 Utilizando o Tarô	89
4.5 As Descobertas do Percorso	97
4.5.1 O Que Pensam os Refletores Educacionais.....	98
4.5.2 O Percorso Gerativo do Olhar: Os Quatro Arquétipos do Tarô.....	111
4.5.2.1 O Louco.....	115
4.5.2.2 O Mago.....	121
4.5.2.3 A Imperatriz e o Imperador.....	124
5 OS POSSÍVEIS DO MOMENTO E OS NECESSÁRIOS DO AMANHÃ	
5.1 As Reflexões Possíveis.....	136
5.2 Os Necessários do Amanhã.....	147

ANEXOS

A..... 151
B..... 152
C..... 152

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 153

RESUMO

O objeto desta pesquisa, **o problema de aprendizagem**, busca focar os processos formadores da construção do conhecimento nas suas interfaces subjetivas. Ensaia uma compreensão dinâmica e menos dogmática, a respeito do sujeito que "não aprende". Desta maneira, o problema de aprendizagem, é compreendido como variações de talentos e "oscilações cognitivas", bem como de um reflexo de "trajetórias arquetípicas".

Esta dissertação, em sua essência, busca uma interdisciplinaridade possível entre as perspectivas teóricas de Jean Piaget e Carl Gustav Jung, referentes as questões da aprendizagem e seus problemas, relacionando pontos comuns e aproximando as diversidades. À luz destas teorias, busca desvelar o sentido oculto da "não-aprendizagem" da criança nas primeiras séries do 1º grau (de realidades distintas), no que se refere à **produção de significação da criança frente ao não-aprender**.

Esta construção teórica visa relacionar a produção de Piaget (quanto à gênese do conhecimento), e a de Jung (quanto aos símbolos do inconsciente coletivo).

O texto se divide em cinco capítulos. No primeiro, o pesquisador localiza o leitor frente ao que propõe nessa dissertação.

O segundo trata das questões relacionadas a concepção acerca do **aprender/não-aprender**, no sentido de ensaiar uma reflexão sobre como o sujeito vai construindo seu lugar no mundo do conhecimento, bem como tenta desmistificar o "não-aprender", situado historicamente como problema (ou patologia), atribuindo-o à incompreensão dos adultos.

O terceiro capítulo refere-se às questões dos **símbolos, e significações**, como figurações simbólicas presentes na construção/constelação interinfluenciada do sujeito com o objeto de conhecimento.

O quarto capítulo apresenta o desenrolar da pesquisa, tratando do **percurso e das descobertas** do material empírico.

No quinto e último, intitulado **os possíveis do momento e os necessários amanhã**, tem a finalidade de esboçar um "fechamento aberto", apontando as necessidades do pesquisador frente o objeto pesquisado.

RESUMEN

El objeto de la investigación, **el problema del aprendizaje**, busca enfocar los procesos formadores de la construcción del conocimiento en las interfaces subjetivas. Ensayo una comprensión dinámica y menos dogmática a cerca del sujeto que "no-aprende". De esta forma el problema del aprendizaje es comprendido como fluctuaciones de los talentos y "oscilaciones cognitivas", bien como, de un reflejo de las "trayectorias arquetipicas".

En esta disertación, en su esencia, busca una interdisciplinaridad posible entre las perspectivas teóricas de Jean Piaget y Carl Gustav Jung, concernientes a las cuestiones del aprendizaje y sus problemas relacionando puntos comunes y aproximando las diversidades. Al frente de estas teorías, busca desvelar el sentido encubierto del "no-aprendizaje" de los niños en los primeros años del estudio del primer grado (en realidades distintas) referentes a la **producción de significaciones de los niños delante del "no-aprender"**.

Esta construcción teórica intenta establecer una correlación de producción de Piaget (genese del conocimiento), y la de Jung (simbología del inconciente colectivo).

El texto se divide en cinco capítulos.

En el primer capítulo, el investigador localiza el lector al frente, el cual se propone seguir en esta disertación.

En el segundo capítulo, trata de las cuestiones relacionadas a la concepción a cerca del **aprender/no-aprender**, en el sentido de ensayar una reflexión a cerca de como el sujeto construye su sitio en el mundo del conocimiento, bien como, intenta la desmistificación del "no-aprender", donde historicamente se situa como cuestión (o patologia) por la inconprensi3n de los adultos.

En el tercer capítulo se refiere a las cuestiones de la **simbologia y significaciones**, como figuraciones simb3licas, presentes en la construcci3n "influenciada" del sujeto con el objeto del conocimiento.

El cuarto capítulo presenta el desarrollo de la investigaci3n tratando de la **trayectoria y de las descubiertas** del material empírico.

En el quinto y ultimo capítulo, intitulado **los posibles del momento y los necessários del mañana**, tiene la finalidad de esbozar un "encerramiento abierto".

1 DE QUE LUGAR ESTOU FALANDO

*Torre do silêncio das minhas ânsias, que este
livro seja luar que te fez outra noite do mistério
antigo!*

Fernando Pessoa

Este momento constitui-se num ritual, referendado na história dos programas de pós-graduação (neste caso a nível de mestrado), em que ao final do curso o aluno ocupa o **lugar de um "recém iniciado"** no mundo da pesquisa. É o momento de desvelar as descobertas e refletir a trajetória de seus pesquisados (no caso da pesquisa empírica) à luz de referenciais teóricos, novamente ocupando o lugar de **autor do saber**, mesmo que provisório. No entanto, desejo ocupá-lo com o cuidado necessário de não tornar esta pesquisa "a verdade" única e absoluta sobre o assunto, mas de refletir alguns fragmentos deste tema -- **o não-aprender** -- buscando, no viés da vida dos sujeitos pesquisados, o "sensível" que pulsa em todos nós. Neste trabalho me utilizo de teorias piagetianas e junguianas para melhor elucidar e inovar esta temática.

Os programas acadêmicos não podem meramente oferecer mostras de métodos de pesquisa prontos e acabados. A proposta coerente é a de oferecer "ferramentas" para que nós, pesquisadores recém iniciados, reconstruamos cada uma das metodologias já existentes pela via da reflexão; ou para que, compreendendo as limitações ou insuficiências, aventuremo-nos na construção de outras, novas e autênticas. A mera aplicação de métodos e habilidades técnicas é insuficiente, por estar aquém do que hoje, principalmente, se propõe a atividade acadêmica da pesquisa.

A ciência desvinculou-se da mística, da filosofia, da ética e da estética, da poesia e, de certo modo, da própria vida. Como na expressão lúcida de Rolando Toro¹ (1992, p.2):

La crisis epistemológica de las Universidades se manifiesta en una total incapacidad para aceptar la complejidad de los procesos vivientes. Nuestros esquemas mentales se sustentan en una estructura de lenguaje analítico y simplificador, que evita toda expresión sutil y toda posibilidad de diálogo en la intimidad.

A cosmovisão moderna, que nos acenou imensos benefícios através dos progressos tecnológicos, por outro lado, deixou-nos um tenebroso legado, que pode ser traduzido numa "atitude fragmentada", geradora de distorções, alienações e dogmatismos.

A abordagem disciplinar das instituições educativas, especialmente na universidade, com a sua típica e fragmentada metodologia, produziu o especialista; esse exótico personagem que sabe-tudo de quase-nada e do qual sou oriunda. É uma formação que prima pela parte, desconectando-se do todo.

Muitas produções acadêmicas assemelham-se a fragmentos cristalizados de trabalhos *standards*; entretanto, por mais que nos esforcemos, podemos incorrer neste erro diante do universo que se revela, devido em parte a nossa formação, em parte à infinita riqueza e diversidade do mundo que nos cerca. Mas, quando o motivo original que nos inspira emerge

¹ Criador da Biodança e do projeto **Universidade da Vida**. Este projeto pretende modificar as estruturas do ensino universitário buscando resgatar a ética da vida, através da experiência alcançada, nas Ciências da vida, na Ecologia, na Educação, nos Direitos Humanos, na Saúde e na Criatividade Artística. O Objetivo principal é *desenvolver as condições espirituais para proteção e evolução da vida humana e das espécies*. Rolando Toro, também é colega de Humberto Maturana, com quem vem debatendo questões acerca destes temas.

de nós próprios, conjugado com o interesse absoluto pelo objeto (como afirma Gaston Bachelard (1986): *é o ponto de vista que cria o objeto*), este momento de socialização da pesquisa se torna essencial e belo, bem como rico de virtualidades.

Esta pesquisa é resultado de uma história vivida, permeada por caminhos muitas vezes (des)alinhados em que busquei (e ainda busco) compreender o real significado da nossa existência neste planeta chamado Terra (da maneira mais total possível). Também é decorrente de mais um ensaio (empírico e intuitivo), que acenou uma nova possibilidade de compreender um dos tantos fragmentos contidos neste universo, sobre o **problema de aprendizagem** em sua "trama de relações" (redes).

Ao longo da minha ação pedagógica, desde o trabalho com "excepcionais", venho construindo muitos ensaios, sempre em busca de melhores respostas para a criança que se apresenta "fraturada" na sua relação com o mundo (daí também, com o conhecimento). Por este motivo, este tema se me apresenta um paradoxo: ao mesmo tempo, familiar e completamente desconhecido. Familiar, porque interajo com essas crianças desde muito tempo (1979); completamente desconhecido, por senti-lo fragmentado na sua compreensão, o que impossibilita "desnudá-lo" inteiramente (mesmo sabendo que isto seria inédito).

Quando ingressei na Universidade, como docente, e neste curso como mestranda, o **não-aprender** continuou sendo motivo de questionamentos e reflexões. Minhas questões se direcionam na concepção de que o ser humano constitui-se, interiormente,

numa totalidade bio-psíquica dinâmica, capaz de auto-regular-se em interações positivas, compreendendo estas interações como relações que propiciam trocas e tomadas de consciência.

Ser é fazer e criar! Nossa existência, porém, não depende unicamente de nossa vontade própria, porque o nosso fazer e criar dependem em grande parte do inconsciente e de uma "trama de relações" exógenas, isto é, toda a complexidade desta rede situada no meio externo. Mas muito depende do espírito (endógeno), isto é, do sentido ou significado segundo o qual aprendemos, reproduzimos e criamos ou, em outras palavras, do sentido segundo o qual vivemos. O não sei, o talvez, devem ser concebidos como chances (fontes) para desafiar nosso saber e "verdade", e não para catalogar possíveis dificuldades. Penso que esta concepção do sujeito do conhecimento, em geral, não é incorporada e materializada nas relações pedagógicas, incluindo aqui, também a família.

Pretendo expressar uma nova proposta² frente ao problema, por considerar que falta um "olhar atento", que procure vislumbrar o sensível que está oculto para além da expressão das abordagens e concepções até aqui produzidas, quase sempre preocupadas em explicações das diferentes características psicopatológicas do sujeito que apresenta problemas na aprendizagem.

Desejo lançar um olhar sensível e original, e para assim proceder, "embarco" nesta busca epistemológica de teorização:

² Assim me refiro, pelo esforço das relações teóricas (epistemologia genética e psicologia analítica), que nortearam minha pesquisa e agora norteiam esta dissertação. Longe de pensar que esta nova proposta contenha A DESCOBERTA mas descobertas...

"interdisciplinar" as perspectivas teóricas de Jean Piaget e Carl Gustav Jung. O primeiro, biólogo e epistemólogo suíço (Neuchâtel), dedicou sua existência ao estudo da gênese do conhecimento humano; deixando um fabuloso legado para a compreensão do processo de conhecimento. Seus estudos e teses sempre tiveram uma preocupação interdisciplinar³. O segundo, igualmente suíço (Kesswil), cursou medicina e, em 1900, foi trabalhar como assistente no Hospital Bürgholzi, na Alemanha, com doentes mentais. Aprofundou-se no estudo da psique humana e suas manifestações simbólicas, que, segundo ele, expressam a condução da expressão das experiências vividas. Na sua época ousou contrapor-se à corrente predominante - a psicanálise - cujo precursor era Freud.

Obviamente, não tenho a pretensão de dar conta de toda a profundidade teórica legada por esses autores e, também, por outros, que auxiliaram nesta construção. Entretanto, entendo que é possível um ensaio de reflexão teórica, mesmo que difícil e desacomodador de algumas "certezas". Refiro-me à certezas, quando adotamos visões fechadas e enquadradas em si mesmas, negando o processo, movimento natural da vida.

Assim, a produção de significação dos problemas de aprendizagem para além da autoria do saber do outro, foi gestada nas interfaces dos "acasos" que a vida nos brinda, somado a um desejo de sentir e refletir o **não-aprender** numa perspectiva diferente. Foi assim que "embarquei" nesta viagem em busca dessa possibilidade: **significar o lugar ocupado pela**

³ Flores, Terezinha Maria Vargas. No seminário Piaget interdisciplinar II, 1992 afirma: *o que se propõe a epistemologia genética é pois por a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, em vista da interdisciplinaridade.*

criança que tem o estigma de não-saber. Ouvi-la e, ludicamente, ir construindo sua trajetória enquanto sujeito em interação com o mundo/conhecimento.

No meu trabalho de clínica psicopedagógica, encorajada por Jung, que utilizava o I Ching (técnica milenar chinesa) com seus pacientes⁴, descobri que as lâminas (cartas) do tarô poderiam ser um suporte para além da adivinhação, ou do diagnóstico, preconizado pelos testes. Estes, em última instância, tratam de colocar-se absolutamente no **lugar de autor do saber do outro**. Entretanto, com o auxílio destas lâminas busco referenciar possíveis significações construídas pela criança, que hoje, noutra patamar, conscientiza e verbaliza como **autora de seu processo**, mesmo que inconsciente.

Estas significações podem ser assimiladas, desde o estágio sensório-motor (zero a dois anos em Piaget) e ciclo matriarcal (1ª infância em Jung) que influenciam o ser humano nas suas futuras relações com o mundo e com o conhecimento⁵.

O problema de aprendizagem é sempre reflexo das construções **intra e intersubjetiva**, sendo estas tributárias

⁴ Conta Jung, em seus **Sonhos, Memórias e Reflexões**, que certa vez tratava de um paciente, noivo há 10 anos, que buscou tratamento devido sua indecisão para casar. Após algum tempo de tratamento, Jung percebeu que seu paciente pouco tinha avançado em sua dúvida. Foi então, que optou pela técnica do I Ching, encontrando o possível caminho -- a negativa do casamento. Diante desta resposta, conta que o paciente rompeu com o noivado retomando a paz.

⁵ Ao longo desta dissertação, tentarei refletir a importância destes estágios/ciclos -- *sensório-motor* e *ciclo matriarcal* -- preconizados por Piaget e Jung, respectivamente, na gênese do aprender/não-aprender, como reflexos de internalizações nem sempre positivas.

de um **processo de interinfluência**, coordenadas e expressadas na atividade escolar. Nesta interinfluência de sujeito e conhecimento (na sua ampla acepção), vai se construindo uma **zona de produção de significação** (Z.P.S, anexo A), que possibilita ou não uma inserção "adequada" no mundo da aprendizagem.

A evolução do ser humano não se deve à uma mecânica causal, e, sim, a esforços que transitam do inconsciente ao consciente, culminando com a *tomada de consciência* (na perspectiva piagetiana). Como exemplo, temos a *teoria da abstração reflexionante*⁶. Portanto, há uma evolução da consciência, representando uma árdua conquista em nada parecida com o fruto de um confortável decreto da natureza, como querem as teorias inatistas.

Partindo dos princípios da "sempre eterna" construção dos possíveis no momento e, desafiada por Bachelard (*rupturas e descontinuidades*), ousou, a partir da minha **imaginação criadora** nesta dissertação de mestrado, buscar **novas produções de conhecimentos**. Ao optar pelo desafio de ter como condutoras as abordagens junguianas e piagetianas, no que se refere a uma compreensão dos **sujeitos que não aprendem**, sei que não encontrarei *verdades primeiras*; ensaiarei os *primeiros erros*. Mas, é imprescindível ousar!

⁶ Becker, Fernando. Seminário avançado sobre Abstração Reflexionante, citando Jean Piaget em sua obra **Recherches sur l'Abstraction Réfléchissante**, reafirma que o conhecimento é concebido como uma construção. A Abstração Reflexionante, comporta dois movimentos de ida e volta, em que o sujeito passa pela abstração **pseudo-empírica e refletida**, ou seja, de um lado o **reflexionamento (réfléchissement)**, de outro a **reflexão (réflexion)**. Aprofundarei esta teoria no corpo do trabalho.

É preciso manter um pé no mundo do real e pôr o outro no mundo dos saberes científicos, unindo-os no sujeito do pesquisador que, afinal, é quem faz o sentido e o fim da ciência, quando busca, quer saber, quer compreender as questões que a humanidade de seu tempo e de outros tempos lhe impõe, sob a forma de sua curiosidade. Uma citação de Foucault (1988) reflete muito bem o que sinto sobre essa curiosidade que foi crescendo ao longo desta pesquisa:

Quanto ao motivo que me impulsionou, foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade -- em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e de perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou refletir (p. 13).

2 APRENDER/NÃO-APRENDER

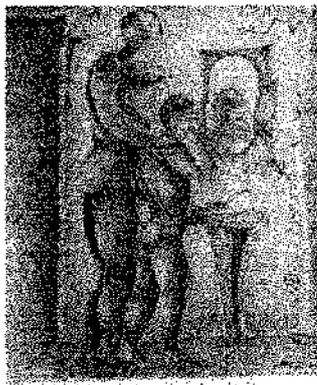


Fig.1 -- Mãe-filho

FONTE: Centeno, Fernando de Oliveira.
Óleo sobre tela, 1989.

2.1 As construções e constelações simbólicas⁷

2.1.1.0 lugar do sujeito no mundo do conhecimento

Quando uma criança chega ao contexto de sua família, traz em sua bagagem, não somente a herança genética⁸, mas toda uma gama de significados "sentidos" desde a sua

⁷ Os termos, construção e constelação foram amplamente usados por Piaget e Jung nas suas obras, respectivamente. Tanto um, quanto outro, tiveram a preocupação de demarcar a importância do espaço-tempo na constituição do ser-humano, tendo como "ingredientes" principais os processos simbólicos (embora com conotações diferentes). Piaget dedicou-se à gênese do conhecimento humano (epistemologia genética), e Jung (psicologia analítica) de certa forma também; embora sua preocupação central estivesse relacionada a uma espécie de gênese da psique adulta, que denominou constelações.

⁸ Conferir em **Biologia e Conhecimento**, onde Jean Piaget clarifica a concepção de herança genética, tratando-a como *a priori* relativo.

concepção⁹. É através da família que a criança vai reconhecendo e ocupando determinado espaço ou **lugar**, acessado pelos pais. Tanto a "ocupação" deste lugar por parte do sujeito, quanto o acesso por parte dos pais, é decorrente, primeiramente, de uma ação de natureza inconsciente. Em outras palavras, a ação no mundo do conhecimento é resultante de uma "trama de relações" entre a criança e seus pais, multiplicado a bagagens genéticas **ancestrais**. As vivências passadas dos pais são renovadas na relação atual, com a chegada de um filho. São questões elucidadas pela psicanálise lacaniana, que no momento merecem ser lembradas; muito embora, não esteja me referindo desde o "lugar lacaniano".

A família, como destinadora biológica e psicológica, acessa determinada cultura ao sujeito, desde um **lugar** preestabelecido. As modalidades desse acesso foram tratadas por Lanne (1983), abordando a questão do ponto de vista da psicologia social.

... a sociedade tem normas e/ou leis que institucionalizam aqueles comportamentos que historicamente vêm garantindo a manutenção desse grupo social [...] São as condições sociais decorrentes da produção da vida material que determinam os papéis e a nossa identidade social (Lanne, 1983, p. 13-22).

Neste acessar está subsumida toda uma marca dos modelos historicamente construídos, com seus significantes cognitivos, afetivos e sociais.

⁹ Neste sentido me reporto às *significações arquetípicas ancestrais* (simbolização de desejos, frustrações, história e trajetória, enfim, subjetivação frente a vida) da mãe, atualizadas no momento de sua gestação. Embora Carl Gustav Jung não tenha profundizado estas relações de significações na infância (e sim no adulto), me utilizo desta teoria, desde meu ponto de vista, para interdisciplinar com a gênese da inteligência piagetiana.

Nos primeiros anos da criança ocorrem "fecundas" interações do sujeito com o mundo que o cerca, portanto, objeto de conhecimento e instrumental de **construções e constelações** de referenciais cognitivos, que asseguram determinado **lugar no mundo do conhecimento**, primeiramente no seio familiar, posteriormente, na escola e outros segmentos sociais. O que garante esse processo, segundo Piaget (1973), são as estruturas de encaixe.

Suas idéias sobre as *condições do "saber" instintivo*, nos remetem à lógica dos esquemas no estágio sensório-motor, cuja principal propriedade é a indiferenciação. Os esquemas de ação são modos de reações suscetíveis de reproduções. Para o autor, eles *constituem a principal fonte de conceitos*, o que aprofundaremos ao longo deste trabalho.

Em primeiro lugar, distinguimos estruturas de encaixamento propriamente ditas, na medida em que um subesquema faz parte de um esquema total que lhe confere significação.

Em segundo lugar, os encaixamentos e as relações de ordem inserem-se portanto numa estrutura de conjunto comparável a um espécie de árvore genealógica. Ora, a árvore genealógica é, ainda, uma estrutura multiplicativa (Piaget, 1973, p. 269-270).

Em Piaget e Jung, estão presentes a importância da historicidade¹⁰, da sucessão de estágios na **construção e constelação** do sujeito psico-cognitivo. Portanto **o lugar do sujeito que aprende ou não aprende** precisa ser explicado de acordo com as condições totais de vida deste, relacionado às interações como pontes que o "ligaram" ao mundo do "saber",

¹⁰ Embora a concepção de historicidade, em Jung, tenha caráter atemporal. Ou seja, as constelações psíquicas, no indivíduo, são partes de um coletivo arquetípico.

através dos esquemas de ação (forma e conteúdo de apreender o mundo, o objeto de conhecimento).

Segundo Piaget (1978), a **formação do símbolo na criança** (o pensamento representativo) passa por três etapas: **imitação, jogo simbólico e a representação cognitiva** em solidariedade mútua e progressivo equilíbrio entre **assimilação e acomodação**.

Importante ressaltar que o ser humano não assimila somente com o cérebro, mas com toda a complexidade do organismo. Por exemplo, o toque físico nas suas diferentes formas/conteúdos, isto é, existem diferentes estruturas de assimilação, o que precisamente permite englobar entre elas as estruturas cognoscitivas. Estas são questões que estão subjacentes na gênese do conhecimento, embora Piaget não as tenha formulado explicitamente. Entretanto, é Humberto Maturana, um dedicado estudioso de biologia, que vem contribuir nesta reflexão quando ressalta o *entrelaçamento entre linguagem e emoção*. Afirma que o amor é o responsável para o bom desenvolvimento de uma criança.

O mundo em que a criança vive é uma expansão de seu ser corporal e, portanto, de como ela vive sua corporalidade, que pode ser vivida no respeito por si mesma e pelo outro, que se dá com base na confiança[...] creio que temos certas características que têm origem em nossa fisiologia, em nosso desenvolvimento genético. Mas a maneira como vivenciamos essas características depende de como vivemos (Maturana, 1993, p.48).

Neste sentido, reafirma-se que o **símbolo**, decorre daquilo que o sujeito assimila desde os primeiros contatos com a mãe e outras pessoas que com ele interagem no período sensório-motor (até em torno de 2 anos). O meio, com seus

personagens (família biológica ou não, e objetos), se exterioriza na interação com a criança, que vai interiorizando e se apoiando sobre a evocação da linguagem e das imagens oferecidas por esse meio.

A linguagem, não somente a palavra oral, mas a totalidade da comunicação, é a **fonte** de formação e socialização das representações sócio-psico-cognitivas, cujo resultante é a experiência pessoal e vivida pelo sujeito desde o estágio sensório-motor. É a **expressão** da construção da inteligência em interação, em que a criança se desenvolveu. Entretanto, é através do **símbolo** que se concentram as idéias e sentimentos diversos - o **embrião do conceito** -, ainda carregado de afetividade.

Desse ponto de vista, conforme Piaget (s.d., p.25),

todo o pensamento da criança se destina, desde os primórdios da linguagem, a fundir-se progressivamente no pensamento adulto.

O pensamento representativo desenvolve-se no espaço e no tempo da adaptação. Esta adaptação é o processo pelo qual o *organismo* se adapta¹¹ ativamente ao meio ambiente e às exigências que dele decorrem.

O aprendizado desempenha um papel importantíssimo nessa adaptação, tanto maior quanto mais complexo for o organismo, como é o caso do ser humano.

¹¹ A adaptação do ponto de vista piagetiano é **transformação** do objeto em função do sujeito, assim como do sujeito em função do objeto. Equivalente ao conceito junguiano sobre alquimia. O princípio é a **transmutação, transformação** de um estado interno conscientizado, em vista da passagem a outro estágio.

Em Piaget, do mesmo modo como em Jung¹², o recém-nascido longe de ser uma *tábula rasa*, é uma criatura sumamente complexa, dotada de um leque de repertórios, de expectativas, de requisitos e de probabilidades nele *potencialmente* embutidas, cuja realização e expressão dependem da presença de interações apropriadas com o meio.

O longo caminho necessário (*creodos*) percorrido pelo sujeito para o seu desenvolvimento cognitivo, pressupõe uma **interação com...**, ou seja, uma ação que se encaminha no sentido de introduzir propriedades nos objetos. Nesse sentido, **o meio social** (com seus primeiros contatos, diria Jung: *os contatos primais*) tem um papel muito importante como "desafiador" ou não de novas experiências que auxiliem à organização e tomada de consciência, através de novos esquemas de ação frente ao mundo que lhe é acessado.

O estudo da epistemologia genética preconizado por Piaget (1973a), aponta à questão da construção da inteligência (conhecimento), nos deixando um importante legado a respeito da relatividade concernente a hereditariedade da inteligência. Afirma ele que a

¹² É necessário ratificar que Jung não estudou crianças. Entretanto, sua teoria dos arquétipos, estudada em adultos, me acessa a possibilidade de referi-la à criança um vez que em seu desenvolvimento inicial depende do adulto (mãe e pai), cuja função principal, é "refletir" o mundo (refletores educacionais), no sentido de acessar informações ainda desconhecidas à criança. Nesse acessar estão presentes a trajetória arquetípica dos pais (imagens e sentimentos constelados em sua formação). Assim, toda viagem começa de um passo, no passo dos últimos. Ou seja, os refletores educacionais influenciam ao longo deste processo de formação, passando a ser o parâmetro das ações. Eric Neumann (198),psicanalista junguiano, desenvolveu um trabalho relacionado a formação da personalidade da criança.

inteligência recebe pois a herança do instinto, embora rejeitando o método de regulação programada, em favor da auto-regulação construtiva (p. 414).

Assim, a atividade do sujeito se traduzirá numa progressiva reversibilidade dos mecanismos operatório¹³. Em outras palavras, **não é qualquer ação do sujeito**, mas uma operatividade rica de significados, que encaminha a construção de estruturas lógicas como formas de equilíbrio.

A prática, em si mesma, nada constrói. Sem sistematizar, a própria ação (refletindo sobre...[reflexionando]), o objeto do conhecimento passa a ser mais um, entre tantos, absorvidos pela percepção. Se não houver apropriação da própria ação não haverá avanço cognitivo no sujeito. Aqui reside uma das **"chaves"** da aprendizagem e uma das causas da não-aprendizagem -- **a inteligência se constrói na medida em que o sujeito é desafiado a pensar sua ação, buscando as razões das descobertas.**

Essa trajetória tem como ponto de partida a inteligência sensório-motora (pré-verbal) e como ponto de "chegada" as operações formais (lógicas). É importante ressaltar que nesse caminho se processa uma série de estruturas intermediárias que possibilitam as **abstrações reflexionantes**. As transformações decorrentes da abstração reflexionante são solidárias entre si, na medida em que um patamar cognitivo é decorrente do anterior como se fossem desdobramentos, complexificações de um mesmo ato. É aí que o mecanismo das

¹³ Esse movimento pressupõe reflexionamentos (desde o empírico até o reflexivo), em busca de um equilíbrio móvel alcançado por regulações perceptíveis, intuitivas, sempre encaminhando-se para o ajustamento da assimilação e acomodação do conhecimento. O Prof. Fernando Becker clarificou-nos esta teoria no Seminário Avançado sobre **Abstração Reflexionante** (1992)

operações do pensamento marca uma espécie de passagem, onde a reversibilidade se constitui. Ou seja, são expressões de um mesmo ato -- **organização**, na presença do objeto (empíria) e **coordenação das ações dos sujeitos**, na ausência do objeto (reflexão).

A abstração pseudo-empírica (pseudo-empírique), "segundo Becker" (1992, p.2) acontece quando a criança retirou dos objetos o que ela colocou neles e não o que lhes é próprio; e o que ela colocou neles é produto da coordenação de suas ações[...] Por isso tal abstração faz parte da categoria "reflexionante" e não da categoria "empírica"...

O ser humano vai se adaptando, na medida em que o organismo se transforma em função do meio, que neste caso objetiva a "conquista" de um **lugar** no meio onde está. Conquista árdua, porque difícil, tem por efeito um incremento do intercâmbio entre este meio, que inicialmente é o familiar, especialmente com a figura da mãe. É um movimento natural onde a mãe (inicialmente) vai acessando o mundo simbólico a seu filho, através de diferentes formas (alimentação, higiene, afeto, lazer, enfim...). São expressões de conservação de modelos já existentes em que o organismo, plasticamente, pela imitação, vai assimilando e acomodando estes processos simbólicos para poder aprender.

f A *imitação* das ações exteriores e coletivas, decorre da **instituição do outro** (o que está fora do sujeito), cuja existência prévia garante o refletir-se naquele que está construindo sua ação no mundo. Tal comportamento começa no reflexo (no sentido de refletir algo ou alguém), estendendo-se à inteligência sensório-motora. Esse processo exige a susceptibilidade dos esquemas de ação, assimilando o modelo a

um esquema circular já adquirido (atividade assimiladora global).

Assim, a imitação se insere no quadro geral das adaptações sensório-motoras que caracterizam o desenvolvimento da própria inteligência.

O *jogo*, nos seus primórdios brinquedo sem regras, representa o "exercício" por si mesmo, sem outra finalidade que o prazer funcional ligado ao jogo. Mas evolui para o *jogo simbólico* que manifesta nova capacidade além do prazer funcional, evocando uma determinada conduta na ausência do seu objetivo habitual. Ocorre no jogo uma assimilação representativa de toda a realidade ao Eu.

A objetividade do pensamento é assegurada pela assimilação do real ao sistema de noções adaptadas (significados), em equilíbrio permanente com a acomodação dessas mesmas noções às coisas e aos pensamentos dos outros sujeitos (significantes). Ou seja, o *jogo simbólico*, encaminha representações (imitações exteriorizadas) socializadoras. A criança assimila o real ao Eu sem a ele acomodar-se. Estou me referindo ao primeiro estágio dessa **iniciação no mundo simbólico**, onde o sujeito passa a *coordenar significantes e significados*.

A imitação vai se dar quando a acomodação ganha primazia sobre a assimilação, adquirindo a imagem um valor explicativo que é atribuído pelo sujeito a um determinado objeto por ele assimilado ao meio.

Neste sentido, a assimilação simbólica é fonte da imaginação criadora, isto é, de atividade construtora espontânea, por oposição à acomodação ao real e à verificação, tanto lógica (coerência regulada) quanto experimental (Piaget, 1978, p.199).

Então, o estágio sensório-motor (zero a dois anos) é extremamente rico de virtualidades, e o papel da família (biológica ou não) é de fundamental importância nesta construção do **lugar de aprendiz**.

Sabemos que o conhecimento tem uma historicidade e as estruturas mentais têm a função de organizá-lo através das interações com o meio. É possível inferir que os esquemas de ação, principalmente neste estágio, são a "mola" propulsora dos novos conceitos e de significações. Essa troca do sujeito com o objeto (o que está fora do sujeito) dá origem às estruturas mentais, cuja organização e experiência são decorrentes de buscas cada vez mais orientadas.

Logo, esta reflexão reafirma a idéia de que a construção do sujeito do conhecimento tem como **eixo central sua ação no meio físico e social**; que em primeira instância, depende dos **refletores educacionais**¹⁴ que são parâmetros iniciais de formação e de representações afetivo-cognitivas. Assim, vão se construindo e se constelando processos simbólicos no sujeito cognitivo. E, dessa forma, ocupando um **lugar na vida**,

¹⁴ Entendendo-os como família, principalmente, e posteriormente escola e meios de comunicação, como por exemplo a tevê, que de certa forma refletem (no sentido de espelho) o mundo; anterior a este sujeito que **constrói seu lugar/conhecimento**. Em outras palavras, são como "matrizes" condutoras de simbolização e produtoras de significações naquele que aprende. Entretanto, longe de conceber o sujeito do conhecimento como "massa molde" passiva, e sim como aquele que inicialmente vai interiorizando estas interações que mais tarde poderão ser resignificadas ou significadas noutro patamar.

com melhores ou piores condições. Condições essas que certamente encaminham a organização das estruturas cognitivas necessárias a aprendizagem.

A família, como a primeira *célula de socialização*, (Lanne 1983), é a força fundante no alicerce da inteligência da criança e no lugar que ocupará. Será difícil mensurar ou nomear que forças são estas, mas com certeza, têm sua gênese na linguagem pré-verbal da relação com o bebê: o olhar, o toque, o desejo, a identificação, a aceitação, enfim, ingredientes fundantes para que a criança apreenda o mundo.

Ao nascer, o meio significativo do recém-nascido corresponde as suas necessidades vitais básicas. As estruturas totalmente programadas garantem a sobrevivência do recém-nascido que, através dos reflexos, busca alimento, calor e proteção.

A partir dos primeiros reflexos, os primeiros esquemas de ação se formam e a criança direciona sua relação com o objeto, buscando-o de forma mais ativa. Desta forma, o meio vai se estendendo progressivamente, desde que o bebê seja desafiado para que esse movimento de expansão se realize.

Em suma, o organismo é um sistema eminentemente interativo, como um todo dinâmico que se conserva e se desenvolve graças aos movimentos contínuos de **auto-regulação de abertura e fechamento frente ao meio**. Piaget (1973), trabalha com a idéia do organismo enquanto um "sistema aberto" (a partir de von Bertalanffy), no sentido de que só conserva sua forma através de contínuas trocas com o meio. Essa interação, se por um lado é a condição de sobrevivência

do sistema, por outro lado, é a fonte contínua de riscos e ameaças a essa sobrevivência.

O meio simbólico e pré-verbal onde a criança está inserida não lhe é neutro. Funciona como um "sistema aberto", susceptível a ameaças e riscos, e exerce um efeito psicológico imediato sobre a conduta da criança: há determinadas situações ou "coisas" que incitam-na a chorar; há outras, a sorrir, a querer ou não querer aceitar a demanda do meio.

Não é ao acaso que Jung nos remete a idéia de que tudo pode assumir uma significação simbólica: objetos e pessoas em geral (veremos *aposteriori*). O crescimento e amadurecimento psíquico são decorrentes de um "processo espiralado" em que o indivíduo avança patamar a patamar.

Partindo deste princípio, o **desenvolvimento é uma reconstrução** e o processo cognitivo está embasado, ele próprio, num resultado de combinações e **reconstruções** anteriores.

Em se admitindo que tal reconstrução não ocorre "cegamente", mas mediante recurso decisivo a elementos disponíveis, deve haver uma espécie de **sentido interior servindo de guia a tal reconstrução**, à guisa da sensação e percepção, que ajuda a regular o movimento corporal (Kesslerling, 1983, p.78) (grifos meus).

O sentido interior, referido por Kesselring, funciona como guia da reconstrução, apoiado nas sensações e percepções como atos cognitivos que se encaminham para a reflexão. Entretanto, a meio caminho entre **aspecto construtivo e reflexivo**, o sujeito em formação **apreende** os componentes

sócio-afetivos do meio externo. Podendo-se inferir que o sujeito que hoje tem **problemas para aprender** sofreu alguma influência deste **lugar** que tem ocupado e que se **reflete** no momento da aprendizagem escolar.

2.1.2 O fundante arquetípico do aprender/não-aprender

Tanto para Jean Piaget, quanto para Carl Gustav Jung, a tônica é a idéia de processo na construção de um lugar no mundo **para e pelo** sujeito. O início deste processo é indiferenciado e inconsciente, encaminhando para a diferenciação e a consciência.

Essa conquista, de um lugar no mundo do conhecimento¹⁵, é decorrente de um *processo auto-regulador*, tanto na abordagem da epistemologia genética, quanto na concepção analítica da psique junguiana. Este processo auto-regulador é dialetizado entre os fatores endógenos e exógenos. No nível endógeno (organismo-sujeito) residem as fontes de respostas, remetendo à construções internas. No nível exógeno (meio-ambiente na sua ampla acepção), residem as fontes de desequilíbrio.

Então o meio, conforme já referi, tem a função de mediar e criar obstáculos através da interação dialetizada do sujeito com o objeto de conhecimento.

¹⁵ Piaget e Jung, não convergem para o mesmo lugar do conhecimento. Piaget aponta a necessidade da superação do *egocêntrismo infantil* e Jung a superação pela *individualização*.

Tal processo não decorre de uma ação mecânica -- **sujeito e objeto**. *O sujeito traz a vida do planeta potencialmente inscrita* (desenvolvimento ontogenético), por isso se opõe à idéia de *tabula rasa*. Ele é tributário de capacidades e habilidades para agir no mundo. O que significa trazer *estruturas orgânicas de encaixe para o conhecer futuro* (estruturas construídas *a posteriori*, segundo Piaget).

Por outro lado, o *objeto contém a complexidade do mundo*, com a qual a criança ao nascer passa a interagir. Ou com o que já interagira na fase intra-uterina (como bem demonstram as assim chamadas *Babypsichology Researches*).

A regulação com o meio prolonga as funções orgânicas, portanto endógenas, através dos processos sincrônicos. Os processos sincrônicos¹⁶ estão relacionados a organização do organismo. Eles comportam variadas transformações endógenas que encaminham o desenvolvimento do sujeito através dos processos diacrônicos¹⁷, com construções e reconstruções contínuas.

A psicologia analítica junguiana, adotou alguns princípios da Biologia: *adaptação, crescimento e homeostase*. A adaptação e o crescimento estão subsumidas na homeostase, cujo princípio auto-regulador é o meio pelo qual os sistemas biológicos se mantêm em estado de equilíbrio relativo para sobreviver.

¹⁶ A *Homeorrese* torna possível a *homestorase*, assegurando a construção estrutural dos órgãos (Piaget 1973a, p.36). Pode-se dizer que ela é o fundamento do *creodo* (caminho do desenvolvimento).

¹⁷ ... mas a *homeostase* resulta de estes serem postos em funcionamento, por efeito de novas interações... (ibidem p.36).

Jung convenceu-se de que a psique, da mesma forma que o corpo, é um sistema *auto-regulador* na medida em que se esforça constantemente para manter o equilíbrio (adaptar-se) entre tendências opostas, enquanto, ao mesmo tempo, busca ativamente a sua própria individuação. A individuação equivale à busca de sentido e significação da própria existência. O ser humano "persegue-a" ao longo do seu crescimento pessoal, de acordo com suas possibilidades de inserção, regulação e tomada de consciência. É uma espécie de diferenciação entre o Eu (individual) frente ao coletivo (todos aqueles que antecederam o sujeito ora em construção). Este processo é consciente e ao mesmo tempo, predominantemente inconsciente, resultante de um movimento de interações dialéticas na vida. Estas dialetizações vão acessando ao ser humano uma possibilidade de interlocução consigo próprio e com o mundo que o cerca.

Jung (1991), num ensaio sobre a *natureza da psique*, a apontava como um *órgão* tão eficiente de adaptação que a atribuía o fato de ter evoluído no contexto do mundo. O que significava dizer que a psique *equivalia a uma parte microscópica do macrocosmo*. Por esta razão, Jung se referia ao *inconsciente coletivo* como a *psique objetiva*, para destacar a sua "conaturalidade" com toda a existência: *ela é tão real e tão existente como qualquer outra coisa na natureza*. Daí a razão por que as leis biológicas da natureza, como os princípios de *adaptação, homeostase e crescimento*, aplicam-se à psique.

A partir da psicologia analítica surge uma nova teoria de conjunto do pensamento simbólico e do inconsciente: a **teoria dos arquétipos do inconsciente coletivo**. Jung se

contrapõe a Freud, afirmando ter este reduzido o inconsciente somente a experiências anteriormente vividas e posteriormente reprimidas. Assim, propõe um olhar diferente, subdividindo, ao mesmo tempo que integra, o inconsciente em *pessoal* e *coletivo*.

O *inconsciente pessoal* equivale ao que Freud denominou, simplesmente, *inconsciente*. No *inconsciente pessoal* encontram-se diferentes elementos anteriores, que, no entanto, diferem de indivíduo para indivíduo. Estes elementos compõem outros elementos que "ainda" não foram conscientes, por não se acharem adaptados à realidade. A estes elementos Jung denominou *inconsciente coletivo* (no sentido geral e não social), onde "residem" os arquétipos.

Os arquétipos caracterizam-se pelas grandes tendências ancestrais e "inatas" (potencialmente) que direcionam o pensamento da humanidade. É uma realidade autônoma, como uma espécie de consciência e vida própria, que pode ser observada, ao menos parcialmente, em nós mesmos; e não apenas nos homens vivos como também na evolução histórica de muitos séculos. São conteúdos transpessoais e quer os denominemos Deuses, Demônios ou ilusões, eles existem, operam e ressuscitam em cada geração. São formas básicas, mas não manifestações personificadas. Contudo, não nos damos conta quando um arquétipo se encontra inconscientemente constelado.

Os estágios, piagetianamente falando, pelos quais o ser humano passa, são extensões evolutivas (*ciclo vital*, segundo Jung) dos observados nas espécies animais. Jung lembra-nos que todos somos membros do *Homo Sapiens* e que evoluímos

através de uma longa linha de ancestrais do mundo animal, disso surgindo a idéia dos *arquétipos*.

Assim, a **iniciação no mundo dos símbolos** decorre de uma internalização dos processos simbólicos primitivos na significação de cada indivíduo, com o que Piaget (1978) parece estar de acordo, quando se refere ao *a priori relativo*. No entanto, acrescenta a importância do mecanismo acionador desta possibilidade que decorre das leis do desenvolvimento ou gênese infantil. Isto nos remete à fundamental **interação** com os **interlocutores educacionais**, na formação da subjetividade/simbólica de cada indivíduo, que chamo de **Inconsciente Coletivo na Educação** (ICnE). Como bem veremos nos desdobramentos a seguir.

Aproximando Jung e Piaget, diremos que a gênese da personalidade e da cognição é decorrente de interações no mundo resignificando o potencial endógeno (inclusive o ancestral), onde o ser humano, *paripassu*, se torna consciente de si mesmo e, conseqüentemente, do mundo em que vive.

Os primeiros cinco anos são os mais ativos para o *si-mesmo*¹⁸. É nesse período que são lançadas as bases que irão "determinar" a estrutura futura da personalidade.

Assim como em Piaget, os estágios sensório-motor (zero a dois anos, principalmente) e pré-operatório (dois a sete

¹⁸ É chamado por Jung o *orgão psíquico da adaptação por excelência*, possuindo uma função teleológica, no sentido de que possui a característica inata de buscar a própria realização.

anos) são os fundamentos da significação, do lugar que o sujeito ocupará no mundo da família e do conhecimento.

No primeiro estágio a criança usa o corpo como mediador da linguagem (imitação/expressão) no mundo e, de alguma forma, já está lendo, produzindo e internalizando os significados referidos pelo meio; enquanto no segundo estágio o processo de externalização acontece através da função simbólica resultante da linguagem, dos códigos sociais, em oposição aos símbolos individuais.

Desse modo, diríamos que enquanto Piaget sistematiza a gênese da inteligência, Jung acena às **constelações arquetípicas** no decorrer do processo de formação/educação das crianças. Esta programação arquetípica decorre do que Jung denominou *arquétipos*, sendo

eles.orgãos de apreensão da realidade cuja referência são potencialidades universais de experiência psíquicas (1991, p.69), captando o processo evolutivo da humanidade para dentro do si-mesmo.

A criança vai se constituindo enquanto tal, psicológica e biologicamente, por intermédio desta programação oferecida pelo meio, formando o *inconsciente pessoal* com componentes do *inconsciente coletivo*, presente no meio onde realiza suas trocas.

Estas categorias dialéticas da psique junguiana chamadas *inconsciente pessoal (IP)* e *coletivo (IC)*, referem-se à formação da personalidade do ser humano.

A dinâmica arquetípica está relacionada aos "centros" inatos ou "dominantes", pertencentes ao desenvolvimento vital

(organismo -- cérebro e psique), cuja função primeira é **iniciar, influenciar e mediar** as experiências e as características do ser humano, independentemente de raça, cultura, época histórica ou situação geográfica.

A criança nasce num meio onde já existem códigos e aprendizagens instituídas de um **saber fazer**, refletidos na construção atual deste sujeito, ora em formação. Assim, este processo começa na esfera familiar, estendendo-se na escola e nos grupos sociais.

Desta forma, o sujeito introjeta valores sociais e conteúdos afetivo-cognitivos, formando um conceito sobre as pessoas e os objetos de convívio.

É através da representação simbólica e imaginária que a criança encontra vínculos entre o mundo e ela, ora interiorizando significados, ora exteriorizando-os.

Toda pessoa tem necessidades consteladas, oriundas do mundo real e das investigações na área subjetiva desse "centro" arquetípico.

Jung mostrou, em seus estudos, como se configuram esses agrupamentos ou constelações psíquicas em torno de conteúdos efetivamente acentuados, designando-os *complexos*. Eles são carregados de forte potencial afetivo, aglutinados em torno de uma situação ou personagem da experiência de cada pessoa. Por exemplo, o *complexo materno* em torno da personagem mãe ou situação relacionada ao mundo da mãe ou ainda a sua ausência.

De todos os programas arquetípicos, constituídos nesta fase, aquele que intervém na determinação do apego à mãe é o mais importante. Se este relacionamento primal não tem bom êxito, poderá afetar os relacionamentos posteriores com os futuros "objetos do conhecimento" (tudo aquilo que é necessário para apreender o mundo). O relacionamento com as demais figuras: pai, irmãos, avós, amigos e outros, é também muito importante mas é na relação com a mãe que começam a "disparar" os sistemas arquetípicos envolvidos com as atividades de exploração do meio.

A humanização do ser no mundo, a conquista de um lugar, se materializa-se com o conhecimento. A principal fonte deste processo decorre desta **rede de interinfluência** nas constantes trocas com o meio psicossocial, cognitivo e arquetípico. Quando essa **trama vincular**, que começa já no estágio sensório-motor (em Piaget) e ciclo matriarcal¹⁹ (em Jung), sofre algum tipo de "ruído", tem início uma interferência na comunicação (nas suas diferentes formas) da criança com seus pares. Pode aí instalar-se o **embrião do problema de aprendizagem**. Ressalto a importância de uma "boa" **vinculação primal** da criança com o meio que a "prepara".

A **vinculação primal** refere-se às primeiras interações de todo ser humano com o mundo, conforme já enunciado, especialmente com a figura da mãe (ou sua ausência). Esta relação, em primeira instância, é o real vivido pelo sujeito e posteriormente concebido, conforme a significação da criança frente à interação. Trata-se de uma "perspectivação" da inteligência, fundamentada na interiorização e na

¹⁹ Destaco que Neumann (1980c), desenvolveu essa teoria, no estudo sobre a criança e sua estrutura dinâmica da personalidade em desenvolvimento.

representação das relações primais de afetividade. Juntamente com a inteligência a afetividade se configura numa sincronia-diacronia (poder ou não poder aprender), com suas neoconstruções contínuas e regulações em busca de equilíbrações relativas.

Por isso a infância é um período de grande intensidade emocional e cognitiva, representa momentos de **profundas e significativas aprendizagens** (apreensões do mundo), donde **futuramente**, refletir-se-ão **pensamentos e significações**, como se o hoje "espelhasse" o ontem. Não um ontem "deterministicamente" linear, mas "refletor" de um caminhar com viés espiralado, garantindo possibilidades para *auto-regulações*.

Ao chegar na escola, no momento da iniciação na aprendizagem mais formal, a criança expressará, na forma de comportamentos (nem sempre desejáveis) as experiências e imagens *assimiladas e acomodadas*, no decorrer de sua profunda e significativa trajetória, tendo em vista o aqui e agora, multiplicado aos *a priori ancestrais* (relativos).

Nessa trajetória do indivíduo há um relativismo (pronto), no que se relaciona ao *a priori genético e ontogenético* (ancestrais). Entretanto, é na família e na escola, o lugar onde estas reconstruções e neoconstruções cognitivas e subjetivas são resignificadas.

Por isso, ao adentrarem os portões escolares, as crianças trazem em sua bagagem histórias/trajetórias que quase sempre "determinam" o processo de aprendizagem. E **o que a escola tem feito?** Na maioria das vezes, relegado a um plano

inferior estas questões da historicidade, da subjetividade, privilegiando os processos racionais de exploração do real (muitas vezes equivocadamente em sua forma/conteúdo), primando pelos "currículos escolares", em detrimento dos ímpetos entusiastas, ingênuos e ricos de virtualidades, trazidos pelas crianças.

Nas situações de crianças que "não aprendem" a família é culpabilizada como se a ela coubesse a única causa da "não-aprendizagem" do filho.

Esta forma de conceber a aprendizagem sintoniza-se com uma visão de mundo positivista, onde o processo vital é decorrente de uma compreensão linear somente de causa e efeito, **não havendo espaço para trajetórias espiraladas e desta forma para ações permeadas de "dobras e curvas"**, que apontam a necessidade de maior profundidade na análise em questão.

Na abordagem linear se reduz o ser humano a uma "massa molde", ao invés da concepção de um ser humano "aberto" a *construções e reconstruções constantes*, por isso eternamente inacabado, em busca de novos patamares.

Na visão positivista (um tanto linear) o ato de aprender e ensinar, parece ser "asséptico", onde não há lugar para a historicidade nem para questões que estejam fora dos ditos "conteúdos" escolares. Neste caso, a construção **intra e intersubjetiva** do aluno em geral, não tem lugar nos conteúdos escolares.

Como ficam aqueles que apresentam maiores dificuldades para aprender?

Ainda hoje há muito trabalho para reverter as concepções em que a vida afetiva está dissociada da construção intelectual. Quando na verdade, ambas são adaptáveis a novas situações e, portanto, passíveis de **reconstruções num patamar superior**.

Na reflexão de Ramozzi-Chiarottino (1984, p.75),

a situação da criança que não aprende "não se sabe por quê" é comparável a situação que se manifesta na História da Ciência sempre que surge um "resíduo". Chama-se **residual** o fenômeno que não se explica mediante apelo às categorias vigentes em determinado momento histórico. Os cientistas procuram, durante algum tempo, inserir o "fenômeno difícil" em uma das categorias conhecidas. Infrutíferas tentativas levam-nos admitir que estejam diante de um resíduo.

Talvez este resíduo referido pela autora seja similar à "caixa preta" do avião ou às profundidades do inconsciente, difícil de ser linearmente categorizada e/ou parametrizada. Há sempre uma novidade e uma incógnita. Entretanto, mais fácil e comodo é dizer saber "a verdade".

Nesta problemática -- o "não-aprender" -- vibramos na frequência da **teoria do dom**, cuja gênese está no inatismo, onde somente a alguns é relegado a inteligência. Ou ainda pensamos que o homem é como a *tabula rasa* de Locke?

Com a chegada da "nova era" não há mais espaço para pensarmos e agirmos pautado nos "velhos" paradigmas. Somos desafiados a redimensionar nossas atitudes, nas diferentes instâncias em que nos encontramos, a buscar uma compreensão mais total a respeito das coisas, das situações, enfim, dos "objetos do conhecimento". Por isso, é fundamental pensarmos

e agirmos para o encaminhamento de *auto-regulações positivas*, que assegurem ao sujeito em desenvolvimento, principalmente aqueles com mais dificuldades, uma aprendizagem mais significativa e, por isso, prazerosa.

A propósito, o prazer nos torna desejosos de realização, nos acordando à vida. Ele nos acena o resgate de nós mesmos, a nossa construção enquanto sujeitos autônomos, capazes de melhor administrar nossos desejos e afetos.

Se melhorássemos as condições dos sujeitos em geral, e nesse caso, daqueles que "não -aprendem", estaríamos contribuindo para uma sociedade melhor, que ao invés de centrar sua preocupação no **poder fazer para mais ter**, priorizaria o **poder para mais saber ser**.

É bem verdade que o reflexo da sociedade capitalista em que vivemos nos remete a valorizar o **saber-fazer** para desejar se adaptar e **mais ter**. Esse parâmetro tem, ainda hoje, contribuído para a segregação daqueles que apresentam dificuldades, neste caso, para aprender, a exemplo dos mecanismos sociais de exclusão -- "eternos" arquétipos -- manifestos nos diferentes segmentos sociais. Apresentam-se de variadas e mascaradas formas, umas mais sutis e latentes, outras mais explícitas.

Pierre Bordieu refere-se as *estruturas sociais como equivalentes a estruturas cognitivas*. Penso que há possível similaridade aos arquétipos. Pergunto-me: "não seriam as estruturas arquetípicas do **ICnE** (inconsciente coletivo na educação) já delineadas como parte de um organismo"? Tendo em vista a perspectiva

...duma psicologia, sem dúvida bem diferente da imagem mais difundida desta ciência, uma tal exploração das estruturas objetivas é também, e no mesmo movimento, uma exploração das estruturas cognitivas que os agentes mobilizam em seu conhecimento prático dos mundos sociais assim estruturados: **existe uma correspondência entre as estruturas sociais e as estruturas mentais, entre as divisões objetivas do mundo social -- principalmente em dominantes e dominados nos diferentes campos -- e os princípios de visão e divisão que os agentes lhes aplicam** (Bourdieu, 1991, p.113) (grifos meus).

Este arquétipo do **poder do mandar e do fazer-fazer** é tão antigo quanto a existência da terra. A questão é administrá-lo positiva e construtivamente. A esse propósito, aprofundaremos na figura arquetípica do **imperador e da imperatriz** mais adiante.

2.1.3 Problema de aprendizagem ou oscilações cognitivas²⁰ ?

A conceituação sobre a dificuldade para a aprendizagem da leitura/escrita de um indivíduo é concebida há bastante tempo. Foi em 1917 que J. Hinshelwood propôs o termo *dislexia* (BOLETIM DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA , s.d.). Quando se fala em *dislexia* aponta-se para uma dificuldade que é mais facilmente descrita do que denominada, apesar da variedade de sintomas e das muitas formas com que eles se combinam nos diversos indivíduos.

Existem dezenas de termos desde: *strephosymbolia*, *cegueira verbal*, *passando por disfunção cerebral mínima*, *distúrbios de aprendizagem*, *dilexia evolutiva*, *dislexia*, além

²⁰ Este conceito está fundamentado no trabalho de Jean-Marie Dolle, **As oscilações cognitivas: ensaio de modelização em microgênese**. in artigo da Revista Educação e Realidade, nº 1 jan/jun, vol. 19, 1994, p.p 29/46. Utilizo-o por refletir a "estética" (o figurativo) do meu pensamento e das hipóteses trabalhadas nessa dissertação.

de muitos outros. São crianças de inteligência "normal" ou "superior", que não conseguem usar a linguagem de maneira compatível com a idade ou a própria inteligência.

A dilexia, não sendo adequadamente identificada, leva seus portadores, na maioria das vezes, a abandonarem os estudos, evitarem o convívio social e se submeterem a papéis sociais secundários, pela falta de compreensão de suas "deficiências" pelos pais, professores, educadores e pela sociedade como um todo.

O conceito de distúrbios de aprendizagem é menos absoluto do que geralmente se imagina. Numa sociedade não literata, as vantagens dos disléxicos poderão ficar mais evidentes do que as desvantagens.

Por outro lado, indivíduos com "total falta" de talento para a música, por exemplo, podem passar pelo atual sistema educacional sem maiores dificuldades, apesar de serem considerados, em determinado contexto social, como tendo um grave distúrbio de aprendizagem. Estas considerações levam a uma nova visão do significado das modificações cerebrais encontradas nos distúrbios de aprendizagem e sua relação, não apenas com o distúrbio, mas, também, com o talento.

O problema de aprendizagem ou o não-aprender, historicamente vem sendo tratado como **distúrbios, fracassos e patologias** em geral. É possível concordar em parte com isso. Entretanto, existem "outras partes" a serem descobertas.

No entanto, neste trabalho, além de tentar clarificar uma postura epistemológica, desejo exteriorizar uma posição político-pedagógica sobre este problema, colocando-me no

lugar de quem deseja olhar por um ângulo diferenciado. Embora seja uma tarefa complexa, que requer espírito crítico e seriedade, penso que esta abordagem -- buscar desvelar as raízes arquetípicas do **não-aprender**, no mínimo, é novidade.

Tomei contato com algumas produções (dissertações e teses) dos últimos 6 anos (1984 a 1990)²¹, referentes a este tema, e constatei que o referencial teórico varia entre teses Behavioristas, Psicologia Associacionista, Privação Cultural e Teorias do Déficit. Encontrei somente um trabalho referenciado na Epistemologia Genética, contendo os seguintes enfoques:

Dificuldades na alfabetização. Causas: crianças com padrões de aprendizagem não compatíveis com a expectativa da escola; destaque para a falta de pré-requisitos; discriminação perceptomotora visual e auditiva e evolução da manifestação gráfica (VALLE, dissertação, UFSCAR, 1984).

Baixo nível sócio-econômico; inadequação da escola às necessidades das crianças oriundas de camadas mais pobres; falta de habilidades nas crianças, necessárias ao atendimento das exigências do programa escolar. Problema de aprendizagem equivalente a déficit comportamental (ALMEIDA, dissertação, UFSCAR, 1984).

Dificuldades específicas de discriminação visual e auditiva, manifestadas pela troca de letras na leitura, na cópia e no ditado (GRAMINHA, Fórum educacional, 1985).

Explicações para a "inibição intelectual", da qual se originam os problemas de aprendizagem, devem ser buscadas no momento anterior ao do ingresso da criança na escola. Sujeito e família:

²¹ Material mimeografado ofertado pelo grupo da pesquisadora Magda Becker Soares, na 16ª Reunião Anual da ANPED em Caxambu, 1993. São pesquisas relacionadas mais especificamente, a deficiências na alfabetização, mas que, de qualquer forma auxiliam e enriquecem este trabalho.

responsáveis pelo problema de aprendizagem, grande número de variáveis que o determinam [sempre emocionais] (ROCHA, artigo, AMAE, 1986).

Todo e qualquer problema de crianças de nível sócio-econômico baixo na escola, auto-conhecimento negativo (GARCIA, tese, FAE-UFRJ, 1986).

Fracasso escolar determinado mais pelo modo de organização e condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico que por metodologias especializadas. Questiona os conceitos específicos dos problemas de aprendizagem como sendo insuficientes (COSTA, dissertação, FAE-UFMG, 1987).

Dificuldades generalizadas ou específicas para aprender a ler, contar e escrever. Causas: desconhecimento pelo professor do estilo cognitivo dos alunos e a inadequação dos materiais didáticos a esse estilo. Desloca o foco do aluno para a escola e pontua que o "insucesso da criança na escola tem sido resultado também de outros insucessos sociais, políticos e pedagógicos" (GUZZO, tese, USP, 1987).

Atraso na construção de estruturas, especialmente as ligadas às funções simbólicas. Causas: meio ambiente da criança pouco ou nada desafiador na área das representações figurativas (FRANCO, Dissertação, UFRGS/FaE, 1990).

Dificuldades na leitura e na escrita. Causas: déficit na habilidade perceptivo-motora; conflitos na dinâmica pessoal familiar; fator afetivo-emocional; fator cultural [ausência de hábitos de leitura e falta de incentivo familiar]; má pedagogia escolar e familiar. Causas: falhas no desenvolvimento evolutivo (TIOSSO, tese, USP, 1990).

A propósito destas "descobertas", respeitando o ponto de vista dos autores, percebo que ainda se mantém o discurso que ratifica algumas das idéias tradicionais. Entre elas a *falta de pré-requisitos ou de habilidades do sujeito* (independente da área onde se encontra), o *baixo nível sócio-econômico; o privilégio no que falta*. Em outras palavras, o discurso e a

ação pedagógica, ainda hoje, centram-se na "falta de talento" do sujeito.

Realmente, no mundo há pessoas às quais falta **algum** talento, mas a não ser que esta pessoa tenha a infelicidade de nascer em uma casa aonde insistam para que seja, por exemplo, músico ou artista ou atleta, apesar de sua óbvia "incapacidade", este indivíduo pode seguir sua vida tranqüilamente.

Já o dislético (indivíduo com dificuldades para aprender) não pode escapar tão facilmente, porque a sociedade não tolera um estado permanente de total ou parcial não domínio de leitura e escrita. E, se tolera, seguidamente faz com que este sujeito tenha um rótulo, um estigma, colocando-o no lugar **de não-saber**, equivalente ao **arquétipo do louco** (veremos posteriormente). Pais, parentes, professores, irmãos e outros, recusarão o descanso à criança. Há constantes lembretes do fracasso em adquirir uma habilidade sem a qual a pessoa fica excluída da sociedade. A não ser nas férias, e, mesmo aí nem sempre, o dislético está condenado à exposição diária desta incapacidade na escola ou onde se encontrar. Somente aqueles poucos que têm professores e pais sensíveis e compreensivos e a oportunidade de se submeter a um tratamento especializado, podem, de alguma forma, escapar desses contínuos lembretes. Mesmo assim, isto pode ser ainda escapatória apenas parcial, uma vez que o sujeito com dificuldades nesta área, sempre precisa enfrentar pessoas com menos sensibilidade.

Neste caso, remetendo-nos ao cenário escolar um tanto quanto caótico, apesar de alguns avanços pedagógicos,

percebemos que ainda persiste a idéia da "teoria do dom", onde está polarizada a concepção inatista conforme. acenado anteriormente.

Realizar uma ação refletida mais séria, que suporte as "dobras e curvas" no percurso do sujeito psicológico, é de extrema complexidade, devido aos diferentes e profundos fatores que envolvem o chamado **problema de aprendizagem**. Enquanto profissionais ou familiares trabalham na perspectiva **do problema**, se encontram impedidos de compreendê-lo, como um possível estado de *oscilações cognitivas*, como aponta Dolle e Bellano (1989, apud Dolle, 1994, p.32).

Chamaremos de **oscilações cognitivas** as alternâncias figurativo/operativo encontradas em todos os níveis onde se pode considerá-las em atividade de conhecimento, tanto do ponto de vista da macrogênese quanto dos pontos de vista, mais particulares, da microgênese, quer se trate do **aparecimento de uma nova estrutura**, da resolução de um problema ou da modalidade funcional cognitiva com predominância figurativa, que chamamos **figuratividade**.

Partindo desse pressuposto, o **não-aprender ou ter problemas de aprendizagem ou dislexia ou...**, nada mais é do que momentos e ritmos diferentes no percurso da aprendizagem, embora, constantemente mal compreendido porque julgado e/ou esperado a partir de padrões lineares oriundos das instituições educacionais: a família e, principalmente, a escola.

As oscilações nas suas dobras e curvas correspondem a movimentos de centrações da atividade de conhecimento, dos estados às transformações ou o inverso (Dolle, 1994, p.33). Certamente, tal concepção desacomoda "certezas absolutas", que geralmente encaminham respostas, prognósticos fáceis e

reducionistas. Aqui, neste lugar, o de pesquisadora, realizo "reflexionamentos" ora pseudo-empíricos, porque referendada no objeto (a realidade pesquisada) e ora reflexivos, porque minha análise está fundamentada também em referenciais teóricos. Mas esse percurso é sempre provisório, devido às interfaces do universo do conhecimento. Ao contrário das certezas especializadas, como aprendi na minha formação de especialista, a caracterização do sujeito com problemas de aprendizagem é ser uma criança que sofre algum tipo de desadaptação na aprendizagem escolar ou apresenta algum distúrbio noutras áreas (psicológica ou neurológica), gerando comportamentos que acabam interferindo na aprendizagem.

Em parte sim, em parte não. Sim, porque no cotidiano escolar observamos que muitas das crianças que apresentam tal dificuldade estão desadaptadas, mas não são desadaptadas, como na linguagem corrente do senso-comum educacional; porque as áreas psiconeurológicas interferem no processo de construção do conhecimento tornando mais difícil e complexo este processo; que tais comportamentos não são desejáveis. Por outro lado, não, porque daí a diagnósticos e prognósticos fáceis e simplistas é um passo. E, dessa forma, o impedimento na superação dos obstáculos.

Essa é uma preocupação central e amadurecida, a partir do contato com as idéias de Ramozzi-Chiarottino quando se refere a hipótese de trabalho para o psicólogo que se ocupa com a reeducação .

Muitas soluções são apresentadas para os vários problemas da aprendizagem. Há, porém, um problema em particular que nos interessa mais de perto, o da criança que não aprende e "não se

sabe por quê". Não há lesão cerebral, não há desnutrição, não há deficiência auditiva, não há indícios claros de psicose, não há lesão no aparelho foniátrico: a ciência contemporânea não dispõe de meios para a identificação das causas -- a etiologia continua "obscura"[...] Via de regra as mais ricas são encaminhadas para a ludoterapia, para a fonaudiologia, e assim por diante; as mais pobres, lamentavelmente, acabam nas chamadas "classes especiais"... (Ramozzi-Chiarottino, 1984, p. 74-75).

As reflexões da autora reafirmam-me a imprescindível compreensão da aprendizagem enquanto *oscilações*, portanto, não-linear. Ou seja, existem muitas "dobras e curvas" no processo de aprender. Assim o sujeito cognitivo, não pode "ser bom" em todas as áreas num mesmo tempo-espço, conforme o esperado pelas instituições educacionais. Vejamos a figura a seguir:



Fig.2

A linha reta corresponde aos conhecimentos preestabelecidos presentes na historicidade das instituições. Como já vimos, a iniciação no mundo dos símbolos parece "começar" a partir desse paradigma (pelo menos na concepção do senso-comum institucional -- **meu filho faz o que eu faço ou aprende o que eu ensino**). O "problema" reside quando a ação desse sujeito se distancia, oscilando em curvas (inicialmente pode ser um movimento inconsciente) gerando um "vazio" (distanciamento) frente ao esperado. Ou seja, ao desejo linear da família ou da escola. Essa oscilação é motivo de tensionamento e sinal de ruptura para a instituição que se "fixou" na linearidade. No entanto, esse processo representa o próprio movimento da vida -- dinâmica e ondulada

como as ondas do mar -- em constantes modificações, alquimizações e novos aprendizados. Penso que Piaget e Jung, nas diferentes teorizações a cerca do ser humano, concordam com esta idéia.

Alguns detalhes são importantes. Conta-se que Antônio Vivaldi, o "sacerdote dos cabelos de fogo", passou a maior parte de sua carreira trabalhando numa instituição em Veneza, que tinha pelo menos uma característica fora do comum: naquele período, Veneza era rica em música e entre os diversos grupos destacavam-se as orquestras só de mulheres. As componentes destes conjuntos eram residentes de escolas para moças órfãs ou jovens cujas famílias não podiam cuidar delas. A principal atividade dessas escolas era música. Entre essas orquestras, a que mais se destacava era aquela dirigida por Vivaldi, tendo sido sua principal ocupação na maior parte de sua carreira. Foi especialmente para este grupo só de mulheres que ele dedicou a maioria de suas composições.

Imaginem por um momento a vida nessas instituições para uma moça sem dotes musicais. Ser musicalmente incapaz significaria necessariamente um fracasso na atividade mais importante para cada um. Enquanto as moças com grande talento musical poderiam esperar tratamento especial, supõe-se que as não-musicais eram, constantemente, lembradas de sua incapacidade e provavelmente condenadas a se ocupar da cozinha, banheiros e pavimentos, tipo a história da gata borralheira ou do chamado "louco". Podemos supor que essas moças eram ensinadas a ler, mas não havia possivelmente nem a necessidade nem o desejo de forçar este talento. De qualquer maneira, a leitura por prazer, provavelmente não era muito difundida, o "centro" era outro.

Esta é uma questão importante de ser formulada: **onde está o "centro" ou qual é desejo da criança com dificuldades na leitura e escrita?**

Em muitos casos, nem sequer pensamos nesta hipótese -- **de onde está o "centro", o desejo, também está o coração, e a energia para agir.**

É óbvio qual distúrbio de aprendizagem prejudicaria mais o indivíduo na sociedade veneziana. Isso ilustra bem o fato de que a desvantagem trazida por uma **determinada dificuldade de aprendizagem depende muito daquilo que se exige em determinada comunidade.**

Tudo isso nos leva à conclusão de que os seres humanos têm talentos diferentes. E que nós precisamos apenas encarar a dislexia ou o não-aprender como variações de talentos, *oscilações cognitivas*, cujas desvantagens são determinadas por circunstâncias sociais locais.

As mesmas "deficiências" nas sinapses cerebrais, a nível de Sistema Nervoso Central (S.N.C.), que provocam um distúrbio, podem, também, produzir talentos diferentes e superiores. Na realidade, é muito possível que tanto a dislexia quanto outros distúrbios de aprendizagem sejam um resultado reticular, não-desejado, de um mecanismo que evoluiu como forma de desenvolver outros tipos de talentos. Poderíamos mesmo chegar a entender muito sobre este objeto de estudo, se olhássemos através desta perspectiva e não pelo lado das funções perturbadoras dos "sintomas".

É preciso desafiar este sujeito psicológico **para os possíveis do momento** (no seu tempo-espço), respeitando-o e auxiliando-o no sentido de melhor administrar desejos, limites e medos. Acessando à criança outro jeito de se colocar frente si-mesmo e ao conhecimento. Para que, assim, se auto-gratifique a partir do ponto onde está, tendo em vista o salto qualitativo ou como diz Piaget (1973), as *reconstruções convergentes com avanços*.

Também Franco (1990) salienta em sua dissertação, que o *sujeito ativo reconstrói o conhecimento através de seus mecanismos assimiladores e em interação com o meio*.

O sujeito cognitivo, com seu processo endógeno (**hierarquia de processos auto-reguladores**) facilita as relações com o "meio externo". O processo exógeno é de alguma forma o **reflexo** de *a priori* (entendido como o que vem antes) decorrentes em parte, a fatores sociais; em parte, a *fatores cognitivos*, que Piaget resumiu sob o nome de "equilibração" (*tendência ao equilíbrio interno*) (Kesserling, 1993, p.67).

Nessa primeira interlocução entre "meio interno" (endógeno) e "meio externo" (exógeno) vai se construindo e se constelando no sujeito uma matriz de energia no processo de interinfluenciação: influencia e é influenciado.

O desenvolvimento cognitivo poderá assegurar um processo "saudável" (na falta de um termo melhor do que "normal"), a partir de **auto-regulações positivas**, o que, em última instância, é quase sempre reflexo de algo que está numa trama

de relações. No *a priori* (relativo) e nas interações que começam na família, estendendo-se posteriormente aos demais grupos freqüentados pela criança. O *arquétipo do louco*, é privilegiado nesta trama de relações, em sua polaridade negativa, conforme veremos a seguir.

A tão requisitada "maturidade" (quem a tem integralmente?), é **conquista árdua e progressiva** que se insere no contexto geral da *adaptação* do ser humano ao seu meio.

É bem verdade que, hoje em dia, alfabetiza-se cada vez mais cedo e esta rapidez do ensino parece atender mais à expectativa do adulto com seu *arquétipo do poder-mostrar-ser*, que vê na criança a sua miniatura. Diferenciando-a somente quanto ao aspecto quantitativo, acredita que, em se acelerando os processos de ensino, poderá estar favorecendo o desenvolvimento da criança. Considerando-se que a criança é qualitativamente diferente do adulto e que cada uma tem uma maneira própria de pensar, a ótica redimensiona-se priorizando o nível de desenvolvimento como garantia para a aprendizagem. Por outro lado, a redução do tempo de "namoro" da criança com a realidade pode implicar na emersão de interferentes na aprendizagem que, possivelmente, não se evidenciariam em outras condições. Há alunos que se desinteressam por não estarem suficientemente amadurecidos (decorrente de fatores endógenos/exógenos) e, por isso, sem possibilidades de mobilização de seus esforços na direção do conhecimento, da aprendizagem.

Alguns pais e professores procuram gerar mecanismos compensatórios, para facilitar a aprendizagem da criança "imatura", apelando para prêmios ou recompensas, dando ênfase

à memória, realizando, assim, uma aprendizagem mecânica, do tipo comportamentalista, em detrimento de ações coordenadas e refletidas. Ou seja, estes mecanismos compensatórios objetivam a linearidade do comportamento esperado pelas instituições (Fig. 2). Uma vez constatado que uma criança está com problemas para aprender, surge a ansiedade tanto na família, quanto na escola. Dessa forma começam a vibrar as cordas arquetípicas mais adormecidas, da rejeição ao diferente.

Entretanto, um dos fatores responsáveis pela dificuldade de aprendizagem do sujeito pode estar relacionado aos aspectos importantes no desenvolvimento. Para isso, citamos como fundamentais, do ponto de vista da epistemologia genética:

-- o crescimento orgânico especialmente a maturação, sistema nervoso e sistema emocional, como **suportes de aquisições precedentes** (grifos meus);

-- a importância do exercício e da experiência adquirida na ação sobre os objetos (ação construtora);

-- as interações e transmissões sociais, embora **insuficientes por si só** (grifos meus);

-- a coordenação geral das ações a partir dos fatores anteriores (Piaget e Inhelder, 1968, p. 139-145).

É importante ressaltar que a maturação é um **suporte de aquisições precedentes**, ou seja, o meio e não o fim em si. A função do meio, nas interações, são igualmente importantes, mas **não suficientes por si só**. Pois, o desenvolvimento não depende somente do estímulo-resposta (linear), conforme postula Skinner, mas de como o sujeito vai significando e adaptando suas ações no mundo (permeado de oscilações).

A propósito, o conceito de adaptação faz parecer certo número de ambigüidades e de oposições, principalmente no senso comum: equilíbrio e desequilíbrio, êxito individual e êxito social.

São relações variáveis e devem ser consideradas como processo no "grande sistema", que é o *organismo humano*. Cujas engrenagens, a propósito da *paisagem epigenética* de Waddington, analisada por Piaget (1973) enfatiza uma maneira cibernética²² e inovadora de pensar as relações entre o *organismo e o meio*.

O desenvolvimento não é linear, daí porque Piaget utilizou-se de Waddington, para tratar da relatividade da inteligência com a concepção de paisagem epigenética. Simultaneamente, estamos em diferentes abstrações, cujo responsável é o S.N.C. Não há somente acaso, nem somente necessidade, mas entre eles, ocorre o **interesse** (Flores, 1993) (grifos meus)²³.

No *sistema evolutivo* coexistem outros quatro subsistemas com regulações interligadas por circuitos cibernéticos.

1) o sistema genético; 2) o sistema epigenético; 3) a exploração do meio; e 4) as ações da seleção natural.

O sistema genético, primeiramente, do qual é inútil lembrar os caracteres de totalidade organizada e de auto-regulação, está ligado ao sistema epigenético por um conjunto de feedbacks [...] O sistema epigenético comanda por sua vez a exploração com o meio, mas depende dele em parte, em sentido oposto, porque o meio intervém necessariamente na formação do fenótipo. Este, por sua vez, dirige a exploração do meio na medida em que depende deste, porque o organismo escolhe seu meio e o transforma, ao mesmo tempo

²² A cibernética repousa sobre duas noções centrais de *informação* e de *direção e autocontrole* (grifos meus).

²³ Apontamentos da disciplina. Flores, terezinha Maria Vargas Seminário de Dissertação, PPGEDU/UFRGS, 2º semestre de 1993.

em que o explora para fins de alimentação (Piaget, 197a, p.142-143).

Talvez o problema referente ao **não-aprender**, mais agudo para equacionar, diz respeito sobretudo ao desconhecimento de **como se evolui a aprendizagem ou como se aprende e como se constelam** tais processos.

Esta ignorância assenta-se no desconhecimento: da psicologia do desenvolvimento (gênese das estruturas cognitivas), principalmente por parte dos professores; das capacidades cognitivas das crianças e de seus ritmos diferentes; da importância de desafiar o sujeito a pensar sua ação; da função dos **refletores** (família, escola), enquanto produtores de significações psicossociais; e de interações "enviesadas", que possibilitam constelações de complexos no IP (inconsciente pessoal) e figurações arquetípicas no IC (inconsciente coletivo).

Na abordagem piagetiana a aprendizagem acontece por três grandes construções, tendo como máxima: *o avanço do patamar posterior é decorrente de um anterior*. A construção dos esquemas sensório-motores prolongam e ultrapassam as estruturas orgânicas no curso da embriogenia. Tal desenvolvimento respeita os critérios: ordem de sucessão é constante; cada estágio é caracterizado por uma estrutura de conjunto; as estruturas de conjunto são integrativas e não se substituem (cada uma resulta da precedente).

Nesse sentido, os pais, como refletores educacionais, principalmente a mãe no estágio sensório-motor, auxiliam na construção e constelação de aprendizagens e sentimentos, que

comportam, com efeito, indiscutíveis raízes hereditárias (ou instintivas) sujeitas a maturação.

Essas trocas interindividuais ou sociais, são suportes de aquisições precedentes. Além de constituírem o processo formador das estruturas cognitivas, através da equilibração por auto-regulação, constituírem também, o que junguianamente se chama de constelações psíquicas responsáveis pela formação do *inconsciente pessoal e coletivo*.

As constelações "agem" conjuntamente no plano das trajetórias percorridas pelo sujeito (IP), como também, de uma realidade autônoma; uma espécie de consciência e vida própria, presentes na ontogênese (evolução histórica de muitos séculos) da psique humana, constelando-se na criança como formas simbólicas (IC).

Para Jung (s.d.,p.151),

...de fato todo o cosmo é um símbolo em potencial onde o homem pode conferir-lhe uma enorme importância de significação psicológica. Por isso a história do sujeito está fundamentada numa construção simbólica, que vai formando este inconsciente (dialético em sua função) em que tudo é importante: pessoas, linguagem, objetos, etc.

Rmozzi-Chiarottino(1984), fazendo uma leitura do paradigma piagetiano, aponta a necessidade de refletir a historicidade do sujeito, para vislumbrar o sentido da gênese do conhecimento. Para ela:

... conhecer é compreender e distinguir as relações necessárias das contingentes: atribuir significado às coisas no sentido mais amplo da palavra, ou seja, levando em conta não só o atual e explícito como o passado, o possível e o implícito (p. 73).

Em 1945, Piaget, conforme afirma Kesserling (1993, p.93), já fazia referência a esquemas afetivos como um aspecto particular de comportamento, ativado por sentimentos de prazer ou desprazer, de alegria, de esforço, de satisfação ou frustração, etc.

3 SÍMBOLOS/SIGNIFICAÇÕES

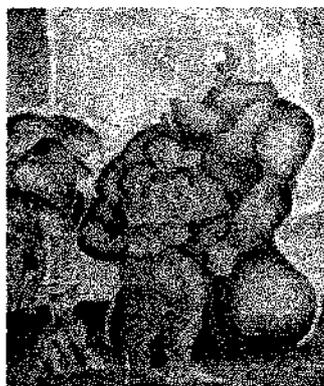


Fig. 3: Grande Mãe

FONTE: Centeno, Fernando de Oliveira.
Óleo sobre tela, 1989.

3.1 Questões de significação

3.1.1 O símbolo e a significação em Piaget e Jung

A construção e produção de significação do sujeito psicológico, se dá a partir da interação com seus pares e objetos de conhecimento num movimento de assimilação e acomodação, em amplo espectro.

A inteligência passa também por fases e elas correspondem mesmo, em suas grandes linhas, às do desenvolvimento afetivo. Por exemplo, a sucção desempenha um papel tão grande na organização dos esquemas sensório-motores primitivos (espaço bucal etc.) quanto na afetividade da criança de peito [...] Por outro lado, toda a análise genética do pensamento mostra a assimilação permanente dos dados atuais aos esquemas anteriores e aos da atividade propriamente dita, consistindo o progresso da inteligência numa descentralização progressiva dessa assimilação... (Piaget, 1978, p.239).

O próprio Piaget (1973a) na hipótese da continuidade funcional entre assimilação fisiológica e cognoscitiva, nos fala de sua dificuldade em ver nos esquemas sensório-motores um começo absoluto, preferindo ver neles uma **continuidade e especialização dos esquemas "instintivos"**. Podemos dessa forma perceber a idéia da "matriz de energia" como sendo esta uma espécie de matriz da vida como um todo. Nela a criança evolui incessantemente em busca da ação reconstruída, da significação e do sentimento, libertando-se da programação e da matéria (como queriam os empiristas e os inatistas). Em todas essas transformações o autor nos mostra um caminho gradativo de analogias funcionais e especializações, ou seja, a dialética criativa da conservação-inovação se perpetuando.

Por outro lado, o *objeto contém a complexidade do mundo*, com a qual a criança ao nascer passa a interagir.

A regulação com o meio prolonga as funções orgânicas, portanto endógenas, através dos processos sincrônicos. Os processos sincrônicos estão relacionados ao organismo e sua organização. Os mesmos comportam variadas transformações endógenas, encaminhando o desenvolvimento do sujeito através dos processos diacrônicos, com construções e reconstruções contínuas.

Esta abordagem, vem "rupturar" a dicotomia sujeito-objeto (endógeno/exógeno) pela interinfluência de ambos. Supõe um processo que pode estar além desta relação de sujeito-objeto imediato, porque referido num *a priori*, cujo *a priori* remeto ao ancestral, conforme a teoria dos *arquétipos do inconsciente coletivo*. Remeto igualmente esse *a priori* às questões e significações que transcendem o objeto em si, num

determinado espaço-tempo. Ou seja, a relação sujeito-objeto não é articulada somente a trajetória do momento (embora importantíssima), como parece anunciar a teoria piagetiana, mas, à evolução da história humana nos diferentes estágios, conforme a teoria junguiana.

Para determinar as relações entre os processos biológicos e psicológicos, Jean Piaget, na sua obra **Biologia e Conhecimento** (1973a), parte da consideração de alguns métodos adequados a tal investigação. Um dos métodos é o das *correspondências funcionais*. Já na obra **O nascimento da Inteligência na Criança** (Piaget, 1970) afirmava que os processos psicológicos "prolongam" os biológicos. Como tal, as funções vitais (adaptação e organização) são as mesmas para as funções do conhecimento.

Nas teses piagetianas, o aparecimento da representação pré-operatória ocorre em torno do segundo ano de vida, com "os inícios" da linguagem e, sem dúvida, em sincronismo com a constituição do **símbolo** -- objetos e pessoas da realidade interacional da criança.

Assim o bebê desenvolve a inteligência sensório-motora (de zero a dois anos), a partir destes contatos/jogos, na interação mãe-filho principalmente, mas, também, na interação com o pai e pessoas do convívio psicossocial. Estes constituem-se em "matrizes refletoras" de representações e aprendizagens, onde a criança vai ultrapassando o imediato, na relação espaço-tempo até a *representação cognitiva*.

Neste sentido, o **símbolo** decorre daquilo que o sujeito assimila nos primeiros contatos sensíveis e jogos lúdicos em

interação com as pessoas (matrizes refletoras), multiplicado a "herança dos instintos"²⁴.

A idéia de instinto na teoria junguiana está intimamente vinculada ao princípio arquetípico, enquanto "objeto virtual" (simbólico) endógeno, cujos desdobramentos podem "materializarem-se" nas ações exógenas. Ou seja, potencialmente nasce com o indivíduo.

Os arquétipos não se propagam, de forma alguma, apenas pela tradição, a linguagem e a migração, mas podem **renascer** espontaneamente em qualquer lugar e tempo, isto é, de um modo que não é influenciado por nenhuma transmissão externa [...] Esta constatação significa nada menos que, em cada psique, há **prontidões vivas**, formas que, embora inconscientes, não são, por isso, menos ativas, e que moldam de antemão e **instintivamente** influenciam o seu pensar, sentir e atuar (Jung, apud Jacobi, p.41, s.d.) (grifos meus).

É através desta linguagem carregada de uma gama de significados, que se virtualizam as relações do sujeito psicológico com o real.

Nessa perspectiva pode-se perceber que essa significação implica sempre numa **lógica subjacente** (talvez não como a lógica formal, mas numa outra lógica), que inconscientemente classifica e seria o que deve ser assimilado e o que deve ser negligenciado (mesmo a nível dos instintos).

²⁴ Piaget (1973a) nos permite referir "herança ou esquemas instintivos" quando diz que os esquemas são *unidades de comportamento susceptíveis de repetição mais ou menos estável e de aplicação a situações ou objetivos diversos* (p.266). Embora em relação aos esquemas de ação haja duas grandes diferenças: **os instintivos são endógenos, os de ação são exógenos**. Enquanto os primeiros já nascem com o indivíduo, os segundos são construídos por ele.

Na *imitação diferida*, a acomodação (enquanto modificação dos objetos [do conhecimento]) começa a se interiorizar, prolongando-se em representação.

Após a constituição da função simbólica, a ação da criança supõe uma reconstrução no plano do pensamento, referente ao que foi interiorizado nesta trajetória inicial, próprio da representação. Ora, isso é decorrente dos movimentos de diferenciação/coordenação entre **significante e significado** (piagetianamente falando). O **significante** é constituído pela acomodação, enquanto se prolonga em imitação (imagens ou imitações interiorizadas) e o **significado** é fornecido pela assimilação, incorporado (o objeto) a esquemas anteriores.

Pode-se, pois, dizer em resumo que, mesmo no terreno perceptivo, onde a resposta interna é figurativa (as formas ou Gestalts percebidas parecem fornecer com o máximo de pureza e de imediatidade uma simples cópia do real), o conhecimento constitui de fato uma assimilação e uma organização muito mais próximas do que parece à primeira vista, nas formas particulares de equilíbrio e regulação (Piaget, 1973a, p. 288) (grifos meus).

Desse modo, as relações entre **significantes e significados** apresentam uma situação similar na psicologia analítica junguiana, tendo em vista as relações entre o **equilíbrio sincrônico** e as **transformações diacrônicas**. O **equilíbrio sincrônico** depende do processo de **auto-regulação gradual** - ponto de partida de novos processos construtivos. As **transformações diacrônicas** são decorrentes de equilíbrios de conjunto num determinado espaço de tempo - comportamentos humanos no decurso da história com necessidades de reequilibrações. Ou seja, as reequilibrações são oriundas,

primeiramente, da percepção que prolonga a assimilação, a organização vital, com suas significações.

Em Jung (s.d., p.96), a **significação do símbolo** data de uma historicidade²⁵ (quase sempre inconsciente no ser humano), por isso, me referi a um **a priori ancestral**, porções da própria vida,

imagens integralmente ligadas ao indivíduo através de uma verdadeira ponte de emoções [...] precisa ser explicado de acordo com as condições totais de vida daquele determinado indivíduo a quem se relaciona.

O **simbolismo junguiano** mostra que tudo pode assumir uma significação simbólica -- objetos e pessoas em geral. Todas as coisas são animadas de uma vida própria, ou de uma vida que o ser humano lhes empresta, lhes transmite. O sujeito psicológico pode atribuir-lhes uma enorme importância de significação, na medida em que se sentir identificado ou "tocado" pela configuração simbólica -- **tem um valor estruturante e transformador.**

A característica do símbolo é a de permanecer, portanto, indefinidamente sugestivo e complexo, portanto, diferente de indivíduo para indivíduo. Embora seja reconhecido que o mesmo tem uma estrutura que se repete. Esta estrutura, de alguma forma, refere-se à **constituição de ser**, através da *teoria dos arquétipos*, evidenciando assim a problemática do conhecimento e da relação do indivíduo com o mundo.

²⁵ Lembra-se que a historicidade em Jung, tem caráter atemporal podendo sua "aparição" ser influenciada pela época.

Olhando pela ótica da interdisciplinaridade, Piaget/Jung, percebemos que o crescimento e amadurecimento psíquico são decorrentes de interações, nas quais o indivíduo se torna, pouco a pouco, consciente de si mesmo e, conseqüentemente, do mundo em que vive. Entretanto, isso não decorre de um processo "linear", mas de interferências e significações, muitas vezes "não-lineares"²⁶, até que o sujeito possa apropriar-se do seu processo.

A infância segundo Jung (s.d., p.165), é um período de grande intensidade emocional, e os primeiros sonhos de uma criança revelam, muitas vezes, a estrutura básica da psique sob uma forma simbólica, indicando como mais tarde ela irá modelar o destino do indivíduo.

Piaget (1978, p.219), quando se refere ao sonho (na interlocução com a psicanálise) faz alusão à gênese do pensamento infantil dizendo:

Ao começo, poderia ser o sonho ou o grande "caos do inconsciente", donde emergiria o pensamento da criança e, depois, por intermediação deste, o pensamento lógico. Ou então, ao contrário, o pensamento consciente da criança seria o fato primeiro, de início sob a espécie da atividade e da inteligência sensorio-motoras, depois, de uma forma de pensamento semi-socializada mas ainda pré-conceptual e por imagens...

A **significação** do ponto de vista do sujeito a uma determinada ação, é decorrente do conjunto das coordenações das ações que vão tornando consciente a função do EU num determinado espaço de tempo vivido.

²⁶ O processo de construção do ser humano, na sua totalidade, especialmente no que se refere à subjetividade, não comporta a lógica da **linearidade**, por ser impossível uma previsibilidade frente todos os acontecimentos (a exemplo do Behaviorismo). Outrossim, comporta a **não-linearidade**, por ser originário de um conhecimento "caótico", no sentido de estar dentro de uma "outra ordem", que não previamente estabelecida, como na idéia linear. Mas, ao contrário do que se pensa, tem distintas formas de organização. Para aprofundar este assunto, necessitamos nos remeter às **teorias do caos**.

A passagem da significação instintiva, transindividual, à significação simbólica, pessoal, passa necessariamente pelo duro e sofrido processo de separação eu-mundo, pela construção de uma realidade significativa interna. Individualmente motivada graças à construção interinfluenciada entre realidade física (objetiva), e psíquica (subjéctiva) através dos esquemas sensório-motores.

A ligação assim estabelecida ente simbolismo mais ou menos inconsciente que os psicanalistas descobrem nos indivíduos e o simbolismo mitológico ou artístico (recorde-se o exemplo do mito de Édipo) mostra bem que as leis de tal simbolismo **interessam às realidades coletivas como às psicológicas** (Piaget, 1978, p.248) (grifos meus).

Quando este autor faz uma interlocução com as idéias psicanalistas da época: Silberer, Adler e Jung a respeito do simbolismo, percebe que o silêncio com que Freud e, os freudianos cercaram, e ainda cercam tais trabalhos, no mínimo impediu uma contribuição para aproximar a psicanálise da psicologia corrente.

Esse aspecto corrobora a possibilidade da interdisciplinaridade (ID) Piaget/Jung, muito embora tenham diferenças nos seus conceitos de significação. Entretanto, passíveis de *isomorfismos parciais*, conforme Flores & Péres (1994)²⁷

Os isomorfismos parciais são adequados a sistemas abertos como é o caso dos sistemas vivos [...] Bem como à estruturas mais primitivas [...] Se compararmos uma estrutura elementar (antecipação no transcurso da morfogênese) com estruturas

²⁷ Flores, Terezinha Maria Vargas e Péres, Lúcia Maria Vaz. **A construção arquetípica do "não-aprender": sua significação no mundo do conhecimento**, Revista junquinana, São Paulo (no prelo).

cognitivas (previsão dedutiva das conseqüências de um fato) encontra-se toda uma variedade intermediária entre os extremos.

A propósito, no que se refere a simbolismo e significação, Jung acrescenta ao mitológico ou artístico a idéia do *arquétipo* como uma realidade autônoma, uma espécie de consciência e vida própria que pode ser observada, ao menos parcialmente, em nós mesmos.

Neste sentido, o movimento de tornar-se sujeito significando, pressupõe **reflexionamentos (no sentido do processo de "desdobramentos") e significações**, em vista de uma retomada sempre original e histórica, de soluções cada vez mais organizadas e conscientes.

Assim, o processo do sujeito, ao **significar sua ação no mundo** (atribuir-lhe um sentido), é solitário, porque depende de suas próprias coordenações, mas solidário às interações refletidas pela matriz de energia (refletores educacionais), decorrente dos valores culturais, sociais e espirituais (arquéticos) como recursos de simbolização.

Na expressão das **formas simbólicas** de Cassirer²⁸, **o espírito não reproduz, mas produz o objeto**. Desse modo o sujeito ao **significar, reflete-se no objeto de conhecimento** em busca da sua verdadeira essência (o que Jung denomina - **self** - onde estão contidos os arquétipos). Conforme o autor (1945, p.30)

²⁸ Este autor é referido por Ramozzi-Chiarottino (1984) e, pelo analista junguiano, Roberts Avens (1993), os quais levaram-me a buscar na fonte.

el hombre no puede confiar en si mismo y escucharse a si mismo; tiene que enmudecer para poder oír una voz superior y más verdadera.

A tese central de Cassirer é a de que o *elo funcional*, que liga e une todas as diversas formas culturais, é o *símbolo*. Segundo ele, o ser homem, como o conhecemos, não mais vive num universo meramente físico de fatos concretos, mas no meio de suas emoções imaginárias, em suas ilusões, fantasias e sonhos. O homem cercou-se de tal modo de formas lingüísticas, imagens artísticas, símbolos míticos ou ritos religiosos, que não pode ver ou conhecer algo, exceto através da **interposição do símbolo**. Tornou-se um animal simbólico, que vive em um universo simbólico. Aqui constatamos mais uma aproximação Piaget/Jung, tendo em vista que ambos, em suas teorias, parecem concordar com as premissas de Cassirer.

Em cada criança, ao longo de sua trajetória simbólica, o lugar secreto do arquétipo introjetado vai tomando forma, exteriorizando-se e resignificando-se, nas múltiplas facetas do cotidiano de sua experiência.

Olhar e sentir estas individualidades -- o sujeito que "não-aprende" -- sem perder de vista o contexto das relações subjacentes, foi no mínimo trilhar um caminho sedimentado na historicidade arquetípica.

Firmar o olhar, sentir e intuir nas interfaces das **significações** atribuída pelas crianças, é experienciar um encontro sensível²⁹, Os sujeitos desta pesquisa são o centro

²⁹ Sensível no sentido de exercitar a capacidade de sentir o outro na sua profundidade, priorizando o sentimento de respeito. René Barbier usa essa expressão designando-a como **Escuta sensível em educação** (Boletim da ANPED 15ª reunião anual). Diz: *o grupo como cada um de nós, precisa da*

deste processo de investigação, promovido para além de uma condição de espectador passivo, lugar comum que na sua condição de **não-aprender**, tem ocupado o **lugar do nada ter a dizer**.

Esse conhecimento **refletido e sentido** revelou a **experiência da significação** vivida neste processo de construção enquanto ser humano, que **significa sua ação** no mundo, de acordo com o patamar cognitivo que se encontra.

Assim, compreendemos a trajetória da criança: não como ser de pura imitação, mas como um **organismo** que assimila as coisas para si, seleciona, dirige-as, segundo sua possível estrutura.

3.1.2 O figurativo e o operativo

As estruturas mentais decorrentes do estágio sensório-motor (objeto permanente e "grupos práticos de deslocamentos") no plano da ação, reconstroem-se no plano da representação, sob a forma de operações reversíveis (agrupamentos de classes e relações) para posteriormente se integrarem ao plano das operações formais (grupo INRC).

interpelação do outro para encaminhar-se a seus valores e para disso fazer uma verdadeira força interior. Não do outro que se arroga "grande interpretador" e que procura dizer quem você é em função de referentes totalmente exteriores a você. Mas, do outro como espelho ativo (p. 187, grifos meus).

O nível representativo acena com a possibilidade de elaboração de dois aspectos diferentes do pensamento: **o figurativo e o operativo.**

A representação **figurativa**, a partir da compreensão piagetiana, está limitada às qualidades intrínsecas no e do objeto em oposição às transformações. É guiada pela percepção e mantida pela imagem mental, tendo seu ápice no pensamento da criança dos 2 aos 7 anos (pré-operatório). As percepções, são resultantes da atividade intelectual e implicam **relações virtuais e aproximações sucessivas com o real.**

Neste período a formação da criança é decorrente de **imagens assimiladas** e está intimamente relacionada aos ciclos arquetípicos: **matriarcal e patriarcal** -- figuras principais (ou representantes), sendo estas os "condutores - refletores" de toda uma composição energética na experiência pessoal do sujeito. Ou seja, estabelece-se uma das primeiras formas de contato e interações com o meio, onde a percepção é mediadora inicial da experiência.

Por este "canal" perceptivo, o figurativo se torna um instrumento de aquisição de um número indefinido de significantes, formadores de uma sucessão inumerável de representações socializadas. Tendo em vista que, quando a criança é pequena (principalmente nos dois primeiros anos de vida), as imagens (especialmente dos pais ou representantes), o toque, o olhar, o tom de voz, enfim, as diversas formas de interação e manejo do adulto, são objetos figurativos fundantes à aprendizagem e representação do mundo, porque produtoras de conhecimento no seu aspecto mais amplo. Os adultos, como refletores do conhecimento, são canais,

matrizes de energia, através dos quais a criança começa a perceber e significar o mundo em sua volta.

De acordo com Piaget (1978, p.353)

a **imagem**, portanto, é ao mesmo tempo imitação sensório-motora **interiorizada e bosquejo de imitações representativas**. A imagem sonora de uma palavra, por exemplo, é ao mesmo tempo o resultado interiorizado de uma imitação sensório-motora adquirida e o **esboço de sua produção ulterior** ou, dito de outra maneira, de uma imitação representativa (grifos meus).

Em resumo, o figurativo (aprendizagem a partir do e no objeto) é parte integrante do processo da acomodação imitativa; imitação interiorizada esboçando a imitação exteriorizada, e assim, o ponto de junção do sensório-motor e do representativo.

Entretanto, é bom lembrar que mesmo aquilo que é influenciado pelo adulto pode ser original. Na ação da criança. Piaget (s.d. p,27) faz referência a este fato:

Stern levanta a hipótese, com muita razão, de que a criança **digere** aquilo que recebe e **digere** de acordo com uma **química mental** que lhe é própria (grifos meus).

Pensamento e imaginação não se utilizam somente da lógica linear, mas acrescentam o processo espiralado, por alargar o espaço de **construção e significação**, que se equivalem às *reconstruções convergentes com avanços [superação]*. Pensamento e imaginação balizam o itinerário interior, na coerência de um ser, na continuidade de si, que provêm mais dessa construção do que de um pensamento lógico linear.

O pensamento **operativo** está subordinado às transformações do objeto, a partir das coordenações das ações. As operações são decorrentes de **ações interiorizadas** (ou **interiorizáveis**). Neste momento da ação refletida sobre o objeto (**digerido**), estão **interiorizadas** as **constelações arquetípicas**, integrantes da estrutura de formação **pessoal e coletiva** do sujeito. Tais constelações decorrem da construção fundamentada num **inconsciente coletivo na educação (ICnE)**. Ou seja, das formas de manejo, de interação, dos desejos primais, interligando a criança do adulto, com a criança que hoje está dependendo dele. Logo, esta relação do **ICnE** depende de um código sensível de comunicação entre adultos e criança, que refletir-se-á no desenvolvimento posterior do sujeito psicológico.

Somos pois levados a admitir que, anteriormente às operações formuladas pela linguagem, existe **uma espécie de lógica das coordenações de ações**, comportando notadamente relações de ordem e ligações de encadeamentos (relações da parte ao todo). Se distinguirmos, por outro lado, no seio das representações e do pensamento ulterior em aspecto figurativo, ligado à representação dos estados, não podemos impedir de estabelecer uma relação de filiação entre as operações que dependem da ação e de sua interiorização... (Piaget, 1973b, p.97) (grifos meus).

O sujeito psicológico que "não-aprende" nos remete a um caminho possível -- a lógica das suas ações -- desde a etapa figurativa. Muitas vezes, nas ações primeiras e mais simples, residem constelações dos mais difíceis e sutis problemas. Pode-se inferir que no figurativo estão os "alicerces" das ações coordenadas, bem como, significações futuras. Muitas vezes, apresentando-se "desalinhasadas", por exemplo, no comportamento desse sujeito.

Uma causa muito pequena, que nos passa desapercibida determina um efeito considerável que não podemos deixar de ver, e então

dizemos que o efeito é devido ao acaso [...] pode acontecer que pequenas diferenças nas condições iniciais produzam diferenças muito grandes nos fenômenos finais. Um pequeno erro nas primeiras produzirá um erro enorme nas últimas. A previsão torna-se impossível (Poincaré, apud Flores, 1994, p.28-29).

Embora Jung não tenha referido os termos **figurativo e operativo**, é possível relacioná-los dentro do seu modelo teórico. O **pensamento figurativo** seria similar à **introjeção dos ciclos arquetípicos**, através da percepção positiva ou não, inicialmente das figuras dos pais (ou representantes). Ele deu **atenção às imagens em si mesmas**, em contraste com a visão freudiana. Por exemplo, considera o imaginário onírico não tanto como tendo sido criado pelo censor para disfarçar os desejos do inconsciente, mas como **totalmente significativo** em seu conteúdo manifesto. Desenvolvendo esta postura, a psicologia arquetípica encara a imagem como união irredutível entre forma e conteúdo. Jung assim descreve: a imagem e o significado são idênticos e, à medida que primeira toma forma, assim o segundo torna-se claro. Realmente, a configuração não precisa de nenhuma interpretação: retrata seu próprio significado (apud Avens, 1993, p.52).

Na versão junguiana, referente ao **pensamento operativo**, o sujeito interioriza complexos decorrentes das experiências mediadas pela percepção, num primeiro momento e posteriormente **significadas** (se lhe fossem oportunizadas condições) num **patamar superior**, equivalendo-se à abstração refletida.

Para Jung, a "construção" da psique de todo ser humano passa da internalização do símbolo, através da percepção e vivência de conteúdos e ciclos arquetípicos, à significação destes pelas diferentes instâncias de expressão (desenhos, contos, mitos, entre outras formas).

Em vez dos impulsos arcaicos exteriorizarem-se desabridamente, lhe oferecemos o declive que a espécie humana sulcou durante milênios para exprimi-los: dança, representações mímicas, pintura, modelagem, música. Será o mais simples e o mais eficaz (Silveira, 1982, p.102)³⁰.

O processo da diferenciação da consciência humana tem sido acompanhado de um movimento contínuo, que se distancia do aspecto imediato, do figurativo, em direção à representação simbólica arquetípica. Em seu novo papel, como símbolos arquetípicos, as imagens não são mais "objetos em si", mas representações de uma outra coisa, de uma idéia, um sentimento, uma religião primal. A respeito deste processo, os fatos psíquicos e cognitivos da operatoriedade e da significação, entram em ação, no sentido de atualização e *reconstruções convergentes com superação*.

3.1.3 As significações subsumidas nas figuras do Tarô de Marselha

Jung foi o primeiro a descobrir e explorar o *inconsciente coletivo* e a dar-lhe uma importância e um significado realmente contemporâneos. Posteriormente, não foi o mistério desse desconhecido universo na mente humana, mas um mistério muito maior, o mistério da consciência e da sua relação com o "grande inconsciente".

No decorrer de seu trabalho, ele estabeleceu a existência do maior dos paradoxos: o inconsciente e o consciente existem num estado profundo de interdependência e interinfluência, onde o bem-estar de um é impossível sem o

³⁰ A autora foi discípula de Jung e contribuiu na importante e última produção teórica: **o homem e seus símbolos**.

bem-estar do outro. Quando estas conexões se "rupturam", o indivíduo fica despojado de significação, podendo chegar à doença. Para Jung, a consciência não é um simples estado de mente e espírito intelectual e racional, como acreditam, por exemplo, os positivistas lógicos do nosso tempo. Apresentou provas, extraídas da sua interação com os chamados "loucos" e as centenas de pessoas "neuróticas" que lhe pediam uma resposta para seus problemas. Jung descobriu que grande parte dos problemas humanos, eram causados por uma limitação da consciência humana.

Sallie Nichols (1980c), realizou um estudo referindo-se ao Tarô de Marselha como uma jornada arquetípica de significação (do *inconsciente coletivo*). Neste trabalho referiu-se ao "trânsito" paradoxal inconsciente -- consciente, salientando que

a consciência é o sonho permanente e mais profundo do inconsciente, e que até onde se pode traçar a história do espírito do homem, até onde ele se desfaz do mito e da lenda, o inconsciente lutou incessantemente para lograr uma consciência cada vez maior, uma consciência que Jung preferia chamar de "percepção" (p.16).

Essa "percepção" inclui toda uma gama de formas preciosas não-rationais de apreensão da realidade, tanto mais preciosas, porque ponte para o ainda não compreendido *inconsciente coletivo*. Esta não-razionalidade diz respeito ao que Capra aponta ao se referir as idéias de Jung

Os cientistas operam predominantemente a partir da função pensante, mas Jung estava muito consciente de que suas próprias explorações da psique humana tornavam necessário, por vezes, ir além do entendimento racional. Por exemplo, ele enfatizou repetidamente que o inconsciente coletivo e seus padrões, **os arquetipos, desafiam uma definição precisa** (Capra, 1992, p.354) (grifos meus).

A apresentação do significado múltiplo e profundo do arquétipo na psicologia de Jung é uma tarefa extremamente delicada e difícil. Por isso, toda interpretação sobre o arquétipo, forçosamente encontrará seu limite no "se", no caráter questionável do propósito destas reflexões. Entretanto, me coloco no lugar do "circunscrever" e não do "descrever", porque o arquétipo representa um enigma profundo.

O que um conteúdo arquetípico sempre afirma é, antes de tudo, uma parábola linguística, ele sempre contém mais alguma coisa, que permanece desconhecida e não formulável (Jacobi, 1986, p.37).

Nessa busca insaciável de melhor compreender a psique humana e desmistificar a concepção de doença mental (loucura), Jung se utilizou de métodos não-convencionais (muito criticados na época). Por exemplo, utilizou jogos e tentativas primordiais do invisível e do futuro. Um deles foi o tarô, reconhecido por ele como antecipador de padrões profundos do *inconsciente coletivo*, que possibilita acessar potenciais de maior percepção. Outras investigações, dos diversos métodos de adivinhação, foi com o I Ching chinês e a astrologia. Suas conclusões o remeteram a elaborar a sua conhecida *teoria da sincronicidade*.

Sincronicidade foi um termo utilizado por Jung, para denotar a coincidência entre acontecimentos externos e internos, aparentemente sem relação causal. Por exemplo, qualidades exclusivas de determinado momento são peculiares a outro; o sonho que se realiza e o acontecimento que o prediz. Tais coincidências nascem do fato de que o espaço, o tempo e a causalidade, que para a nossa consciência são discretos determinantes de acontecimentos tornam-se relativos. Isso quer dizer que é psicologicamente possível antever fatos e

desvelar estruturas psíquicas arcaicas, salva-guardada a dificuldade decorrente de tal complexidade. Em particular, o termo *sincronicidade* está relacionado às conexões **não-causais**

entre as imagens simbólicas do mundo interior, psíquico, e os eventos ocorrentes na realidade externa[...] Considerou essas conexões sincronísticas exemplos específicos de um estado de "ordem não-causal" mais geral na mente e na matéria (Jacobi, 1986, p.354).

Miguel Serrano (1973), relata num de seus encontros com Jung, em janeiro de 1961, onde Jung ressalta a importância que atribui aos métodos chamados "não convencionais".

Quando tenho dificuldade de entender um paciente, peço-lhe que faça um horóscopo. Este corresponde sempre ao caráter da pessoa. Interpreto psicologicamente o horóscopo. Na correspondência entre o mundo e a psique é possível mesmo que as invenções e o tempo de três dimensões obedeçam a uma estrutura da mente (p.105).

Aos olhos daqueles que não compreendem, ou não desejam, a utilização desses métodos pode parecer um mero capricho de cunho meramente esotérico ou simplista, ao invés de uma atitude científica que busca rupturas e descontinuidades com os "velhos" paradigmas (como na época, em que Jung "rupturou" com as idéias psicanalíticas de Freud). Por conta dessas idéias, aparentemente esotéricas, a ênfase de Jung na espiritualidade e seu interesse pelo misticismo não foi levado muito a sério nos círculos psicanalíticos. Entretanto, hoje estamos diante de um novo quadro científico, como afirma Capra (1992, p.355):

Com o reconhecimento de uma crescente compatibilidade e coerência entre a psicologia junguiana e a ciência moderna, essa atitude está condenada a mudar, podendo as idéias de Jung acerca do inconsciente humano, a dinâmica dos fenômenos psicológicos, a natureza da doença mental e o processo de psicoterapia exercer forte influência sobre a psicologia e a psicoterapia no futuro.

O Tarô de Marselha é, também, um instrumento que facilita a significação do inconsciente. Este jogo foi escolhido para esta pesquisa pela sua ludicidade (nas figuras e cores). Mais tarde descobri, parece ser ele o *único que, com o correr do tempo, manteve as informações hereditárias, de maneira mais ou menos uniformes e mais próximas do tarô original*, segundo Ana Matilde Pacheco e Chaves³¹, estudiosa do assunto desde 1978:

Comumente, as pessoas têm uma idéia pré-concebida a respeito do tarô, como sendo um jogo de cartas com significados fixos e determinados, que se propõe, somente, a questões esotéricas de adivinhação. No entanto, à luz da psicologia analítica, é possível utilizá-lo como instrumento de significação. Foram utilizadas somente quatro figuras, os arcanos maiores³²: **o louco, o mago, o imperador e a imperatriz.**

Estas lâminas (os quatro arquétipos), neste caso, são representantes de uma *figuração arquetípica*³³ "constelada,"

³¹ Ana Matilde Pacheco e Chaves, é uma psicóloga junguiana que se utiliza do tarô de Marselha em sua clínica, como exercício de autoconhecimento. Diz que o *tarô funciona como uma forma de chegar ao inconsciente* (entrevista na revista Planeta, edição extra s.d.).

³² Os arcanos maiores correspondem às figuras simbólicas que compõem o baralho, são em número de 22 (vinte e duas). Também, tem os arcanos menores, em número de 56 (cinquenta e seis) correspondentes ao diferentes naipes e símbolos.

³³ Estas figurações, na abordagem junguiana, referem-se a realidades [ainda] incognoscíveis que, através da imagem, mitos e símbolos a psique poderá criar a realidade a todo momento. Assim, o processo psíquico é uma imagem e um imaginar de uma situação passada/presente, tanto *inconsciente como consciente*. Jung afirma ... *não conhecemos um arquétipo em si mesmo [...] como uma entidade estritamente individual, no sentido cartesiano da*

nas interações da criança com o meio onde está inserida, desde a tenra idade (estágio sensório-motor - zero a dois anos), bem como, ao **lugar** das crianças na família e posteriormente na escola (salvo algumas exceções). No momento da interação com esse objeto -- o tarô --, há um **refletir** dessa constelação de conhecimentos, interinfluenciado pela construção simbólica de si e do mundo.

Pode-se dizer que o conhecimento subsumido no tarô, participa de uma parcela daquilo que Jung denominou de *inconsciente coletivo*: somatória de todo conhecimento adquirido pela humanidade, que se supõe seja transmitido geneticamente.

Quando Jung se referiu ao aspecto genético do inconsciente coletivo (o que até hoje causa inúmeras polêmicas), imediatamente me remeti ao que Piaget chama de *fenocópias*. Ou seja, um componente "cognitivo" **construído genealogicamente por influência do meio (exógeno), já durante o desenvolvimento do organismo**, que resulta semelhante ao conjunto de caracteres observáveis num organismo (*fenótipo*). A prova disso, a ciência tem demonstrado que intra-útero a criança sofre as influências da mãe (do meio externo, através dela) e, neste caso, das suas representações arquetípicas (da mãe com sua bagagem histórica). Piaget (1973a) faz equivaler às fenocópias as abstrações cognitivas, onde o conhecimento avança pela abstração cumulativa.

O nosso entendimento frente a este problema passa por duas questões: uma pela via da *interdisciplinaridade (ID)* e a

certeza, [...] Conhecêmo-los, indireta, metafórica, miticamente, isto é, como imagens ou metáforas (apud AVENS, 1993 p.60).

outra pela questão das *fenocópias/inconsciente coletivo*, "lugar" do arquétipo. Ou seja, para que haja ID são necessárias duas disciplinas que, neste caso são a psicologia genética (Piaget) e a psicologia analítica (Jung). Tais disciplinas estão fortemente delimitadas e **não é em seu bojo** que se faz ID e sim **nas franjas, nas interfaces** destas disciplinas. Daí decorrem os dois "construtos": *fenocópia* (Piaget) e *inconsciente coletivo* (Jung).

Fenocópia e inconsciente coletivo não se mesclam em seu bojo, mas se **aproximam** em suas interfaces (como abotoamentos). São **dois planos** que se intercomunicam. Estes poderão estar refletindo um *a priori* ainda desconhecido (num plano anterior como se pode observar no. pontilhado da Fig.4).

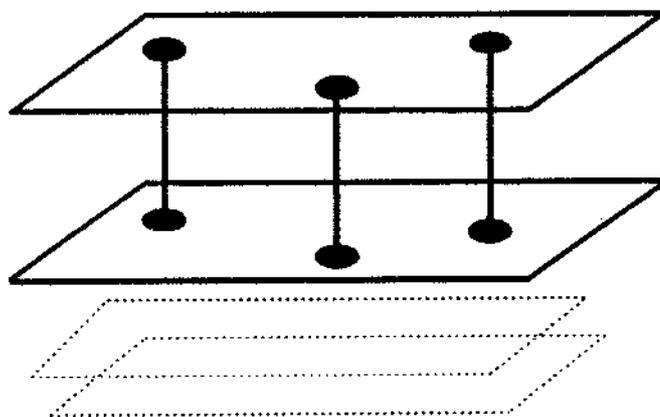
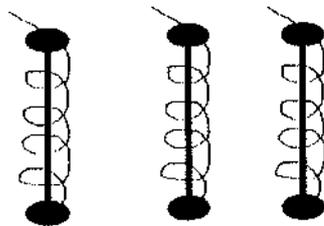


Fig. 4

Talvez possa ser representada de modo mais dinâmico, em forma de espiral, a propósito da construção do conhecimento por *reconstruções convergentes com avanços*.



• Fig.5

De fato, são reflexões extremamente complexas, mas como estou trabalhando com "os possíveis" ao invés "dos definitivos", penso existir tal aproximação. Vejamos o que nos acena Jung (apud Jacobi, s.d., p.37-38):

Os arquétipos são, de acordo com sua definição, fatores e motivos que coordenam elementos psíquicos no sentido de determinadas imagens (que devem ser denominadas arquetípicas) e isso sempre de maneira que só é reconhecível pelo efeito. Eles existem pré-conscientemente e formam provavelmente as dominantes estruturais da psique em si [...] Como condição a priori, os arquétipos representam o caso psíquico especial -- tão familiar ao biólogo -- do padrão de comportamento que confere a todos os seres vivos a sua índole específica. Assim como as manifestações desse plano biológico fundamental podem mudar, no curso do desenvolvimento, assim também as do arquétipo. Visto, no entanto, de maneira empírica, o arquétipo jamais nasce dentro da esfera da vida orgânica; ele surge com a vida (grifos meus).

Podem estas questões parecerem de origem inatista, entretando, o próprio Piaget (1973a) já fazia referência:

A "herança do adquirido" em primeiro lugar tinha-se tornado não somente uma noção mas um problema-talre. Aqueles que ousavam ainda levantá-lo passavam a ser suspeitos da mesma inferioridade intelectual que os amadores do movimento perpétuo em física, como se existisse uma espécie de contradição racional [...] Do ponto de vista do instinto, está aberto pois o caminho para uma

explicação pelas coordenações de esquemas em relação com as combinações genéticas e sobretudo com as regulações epigenéticas no curso da formação do fenótipo, porque são os fenótipos o objeto da seleção. [...] Em primeiro lugar, permite integrar inteiramente os dois processos lamarckianos de informação transmitida do meio ao genone [...] com efeito, deslocando o acento do genona individual para o pool genético, substituiu-se à noção de um organismo para o pool genético, substituiu-se a noção de um organismo individual a de uma espécie de organismo coletivo... (p. 312-317-321) (grifos meus).

Retomando a questão da utilização do tarô, é lógico supor-se que para cada indivíduo há, necessariamente, uma significação frente a tais **imagens que podem ser denominadas arquetípicas**. Estas podem estar pautadas num *a priori ancestral*, mas que surge **com vida** (interações). Ou seja, nem só inatista, nem só empirista, mas como diria Piaget (1973a) estabelece-se um "*tertium*" entre o potencial herdado e as influências do meio.

Na historicidade de nossos antepassados é impossível que estes não tenham entrado em contato com alguma espécie deste jogo e seus símbolos. O que supõe certa "familiaridade", uma vez que de certa forma sua representação está presente na nossa trajetória.

Podemos supor que todas as culturas têm um tarô, inclusive nas ocidentais, representando um arcabouço teórico, embora mais oriental do que ocidental.

O Tarô de Marselha pela riqueza simbólica que contém nas suas figuras e cores, revisita a informação hereditária contida no *inconsciente coletivo*, especialmente da criança. A ludicidade dessas figuras, equivalem-se à imagens de personagens de contos infantis (rei, rainha, mágico e os "atrapalhados" da corte...).

Ele é uma espécie de linguagem que se interiorizou, podendo ser decodificada através da linguagem pré-verbal, a linguagem do inconsciente. Como o inconsciente não é limitado no tempo e no espaço, as informações podem ir e voltar. Ou seja, ocorrem constelações simbólicas arquetípicas, desde a tenra idade (nas suas formas mais sutis). Possivelmente o estágio sensório-motor é o responsável por tais constelações, que manifestarão no decorrer da trajetória de um indivíduo.

As imagens do tarô são vivências profundas da humanidade, que se encontram no inconsciente de todos os homens e que atuam de maneira autônoma, com variações decorrentes das diferentes significações culturais. Frente a estas imagens arquetípicas, o sujeito pode realizar a trajetória dos olhares da humanidade, ao se deixar seduzir pelo não dito. Dar asas à imaginação criadora fundante de transformações e, com elas, a significação do não tangível, presentes na vida deste sujeito.

O inconsciente, que é um mar de potencialidades, está subsumido nas imagens do tarô, num aglomerado de energias em movimento, continuamente refreadas pelo consciente. Ao se assumir uma profundidade maior diante das lâminas (cartas), estabelece-se uma relação entre o consciente e o inconsciente.

De certa forma, para alguns, o tarô pode ser comparável aos testes projetivos, nos quais, através de um estímulo ambíguo, a pessoa diz o que vê. No caso das manchas de Rorschach, por exemplo, ou no caso das pranchas T.A.T. Entretanto, nesta pesquisa, longe de querer parametrizar e

quantificar o inconsciente através de testes, o tarô foi utilizado como um "instrumento aberto", cuja função principal é ser "gancho" de significações arcaicas, enquanto **construto universal**, presente na trajetória do sujeito psicológico, que **está** com dificuldades para aprender.

Este é um conhecimento que pressupõe uma outra lógica, a lógica do sensível (pré-reflexiva), cuja matéria prima não é fornecida pelo empírico figurativo ou pelo real palpável, mas para além, no sentido que ultrapassa o meramente figurativo (tangível e dizível) num tempo de relações e de transformações (operatividade), de construções e conhecimentos, encharcado de virtualidades.

É um conhecimento que requer um refletir para apropriar-se desta experiência. Neste sentido é mediado para e no além, que supõe dialetizações constantes entre duas forças: de *conservação e de mudança* (*a priori* ancestral multiplicado às *reconstruções*).

Estas forças são estruturas móveis e virtuais muito significativas diante do **olhar, sentir e significar** as figuras das lâminas do tarô, tributárias de símbolos de representação arquetípica. As *forças de conservação*, vibrações de "velhos" arquétipos em movimentos constantes, poderão ser revisadas desde uma *tomada de consciência*, na perspectiva piagetiana da *abstração reflexionante*³⁴.

³⁴ Piaget 1977, apud Becker reafirma a abstração reflexionante como sendo: dois movimentos de ida e volta, em que o sujeito passa pela abstração **pseudo-empírica e refletida**, ou seja, de um lado o **reflexionamento (réfléchissement)**, de outro a **reflexão (réflexion)**. Sinteticamente explicando.

4 PERCURSOS/DESCOBERTAS



Fig.6: Símbolos Familiares

FONTE: Centeno, Fernando de Oliveira.
Óleo sobre tela, 1989.

4.1 O percurso da investigação

4.2 Idéias norteadoras

Os pressupostos metodológicos dessa pesquisa fundamentam-se numa abordagem antropológica (cf. André e Lüdke, 1986), pois partem da observação direta, conjugados com levantamentos de campo, histórias de vida, reconstrução de trajetórias.

A opção principal foi o Método Clínico de Piaget (s.d.) onde encontrei ressonância para meus anseios, aliada à idéia da *imaginação ativa*³⁵ (Jung, apud Jaffé, 1983c) preconizada por Jung. Por um lado, Piaget salienta que:

³⁵ Neste objeto de pesquisa, proponho a criança, através das cartas de tarô que "imagine ativamente" no sentido de significar a "trama de relações", em sua trajetória de aprendiz.

... o bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar (Piaget, s.d., p.11) (grifos meus).

Por outro lado, Jung nos ensina que o caminho natural para a experiência pessoal do *inconsciente coletivo* é "aberto" através de métodos e técnicas, nem sempre convencionais. Jung descobriu ser esse um acesso possível para as "portas" do inconsciente. E foi através dessas buscas que introduziu o método da *imaginação ativa*.

É uma espécie de introspecção ou meditação, baseada na atividade da fantasia, que chamou de imaginação ativa. O objetivo da imaginação ativa é encontrar uma posição mediana, entre o consciente e o inconsciente, que tenha a propriedade de "reunir os opostos" (Jaffé, 1983c, p.76-77).

Uma das preocupações, no decorrer desta pesquisa, foi **buscar algo de preciso através da atividade da fantasia [significação]**. Para isso foi elaborado um instrumento (tipo inventário, anexo B) com o objetivo de tentar **encontrar uma posição mediana entre o consciente e o inconsciente**. Como instrumento de pesquisa utilizei quatro lâminas (cartas) do tarô: **o louco, o mago, o imperador e a imperatriz**, entendendo-os como representantes arquetípicos tributários da "trama de relações" familiar.

Nestas figuras simbólicas (ou representações arquetípicas) subjaz uma linguagem que todos internalizamos e significamos de acordo com as experiências vividas. De alguma forma, essas figuras, resgatam o legado ancestral do poder da imagem. Estimular a produção de significação, conforme as primeiras pinturas nas cavernas e etc. Também, reafirmam a premissa de que a aprendizagem não começa na escola. Ao

contrário, muito anterior a ela, sabemos que ao chegarem na escola, as crianças trazem em sua bagagem (trajetória) representações que quase sempre determinam o processo de vida/aprendizagem. Essa aprendizagem não se esgota no saber escolar, anteriormente, ao ingresso na escola, as crianças já viviam e, por isso, internalizaram uma série de significados, imagens e representações sócio-afetivas decorrentes de interações com o meio (pais, irmãos, vizinhos, enfim todos que refletem determinada cultura).

Por isso senti necessidade de desvelar as trajetórias (junto aos refletores educacionais (anexo C) destas crianças ditas "problemas", sob pena de cairmos no equívoco de que nada sabem.

Busquei na experiência vivida no passado do sujeito, a articulação do hoje com o ontem, expressa na produção intersubjetiva do comportamento atual frente ao conhecimento. Na historicidade do ato de conhecer, percebe-se uma cumplicidade entre a experiência anterior e o ato presente da inteligência -- uma primeira aproximação das idéias de Piaget com as de Jung no que se refere ao inconsciente coletivo.

Se por um lado, em busca da "trama de relações", necessitamos compreender o meio, a sociedade onde o indivíduo está inserido, também por outro, urge sensivelmente ouvi-lo na sua complexidade e subjetivação³⁶.

³⁶ O termo subjetivação é muito utilizado por Suely Rolnik. Entretanto, utilizo-o por parecer-me adequado a designar o que neste trabalho tem sido alvo de profunda reflexão: **a subjetividade na ação daquele que constrói seu processo de crescimento e significação frente o vivido.** Necessito esclarecer, para evitar parecer "plágio", principalmente por não conhecer mais profundamente o trabalho da referida autora, a não ser uma única palestra em que a ouvi mencioná-lo.

Então, a questão nuclear que se coloca hoje à pesquisa educacional segundo Jacques Velloso (1992),

é a de superar a separação ainda predominante entre as abordagens macro (ou macrossocial) e micro (psicopedagógica) na perspectiva de estabelecer uma análise que efetivamente leve em consideração os dois aspectos numa perspectiva relacional.

Daí, a grande questão: como entrar numa escola, numa sala de aula, na vida de um ser humano, sem necessariamente sair repetindo tudo o que já se disse ou simplesmente refinando um discurso já concebido antes da entrada?

Certamente não pretendo anunciar o exótico, ou seja, por não querer "repetir", criar artificialmente uma nova interpretação do processo relacional do ensinar/"não-aprender". É sem dúvida uma necessidade ética de expressar na forma escrita aquilo que efetivamente marcou e preocupou durante minha trajetória profissional e nesse período de pesquisa empírica.

De alguma forma, as idéias norteadoras desta pesquisa foram construídas com o firme propósito de superar o anacrônico, o ranço do convencional, ensaiando uma leitura carregada das interações cognitivas, sociais e subjetivas. Estas foram desencadeadas por um curso de Mestrado centrado justamente na reflexão, com perfil indagador e desafiador, mesmo que por vezes contraditório.

Tudo isso gerou em mim o desejo de desvelar a **significação dos problemas de aprendizagem**, a partir de uma trama situada num contexto sócio-psicopedagógico, cujas raízes podem ser ancestrais.

A educação através das instituições educacionais, escola e família, de modo geral no mundo ocidental, encaminham a formação do indivíduo através de relações em cadeias, polarizadas no **poder e no dever**. A ação educativa geralmente acontece por reprodução dessas relações, que fazem parte da nossa formação. São interações, invariavelmente, pautadas em parâmetros históricos e socialmente internalizados (ancestrais), que muitas vezes, polarizam-se "pesada" e negativamente. Tal processo tem se apresentado como uma espiral infinita, na qual as circunstâncias sociais educam homens que vão educar outros homens. Entretanto, nunca copiamos a história do outro, mas, sim, traçamos alguns contornos com a variação do **novo --nossa ação no mundo**.

Sendo assim, o aprofundamento deste objeto de estudo necessitou de uma retrospectiva histórica das crianças. Cujo objetivo encaminhou-se no sentido de refletir as influências exógenas, meio social e refletores educacionais, nas repercussões das ações endógenas a nível neuronal. Ou seja, capacidade para operar, não somente a nível lógico. A questão colocada foi saber em que condições foram construídos os esquemas de ação e, posteriormente, as estruturas mentais e a subjetivação das crianças estudadas, uma vez que o início desse processo é no estágio sensório-motor (zero a dois anos).

Este estágio de desenvolvimento, na teoria piagetiana, é um marco fundamental para produções futuras; na expressão de Piaget (1973a), *o embrião do conceito*. Enquanto na teoria junguiana (embora não tenha aprofundado o estudo com crianças), é no ciclo matriarcal (estudado por Neumann,

1980c) -- 1ª infância --, em que a psique da mãe e da criança forma um todo, uma amálgama. Nesse período e a da criança se desenvolve a partir do centro que é a mãe -- *arquétipo da grande mãe* --. Este arquétipo ou neste caso figuração simbólica, foi internalizado pela criança com suas polaridades positivas e/ou negativas. É um momento de centroversão, onde se pode afirmar que o ego da criança, também, está em processo de assimilação e acomodação se estendendo ao longo de sua trajetória afetiva-cognitiva.

4.3 Na escola e para além dela: lugar da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas: na Escola Aberta de meninos de rua, FEBEM zona sul (Vila Cruzeiro do Sul), e na escola particular Amigos do Verde, situada no centro urbano (Av. Cristovão Colombo, 3437), ambas localizadas em Porto Alegre.

A Escola Aberta tem como objetivo principal reintegrar o menino de rua como sujeito participativo da sociedade. O currículo é pensado e organizado no sentido de contemplar a complexidade das questões vivenciais destes indivíduos. Não tem seriação fixa, ou seja, o aluno é promovido de uma série para outra (designadas pela escola, como etapas: 1ª etapa, 2ª, e assim sucessivamente) de acordo com seu avanços e critérios da série posterior. Pois, na maioria dos casos, são crianças que já freqüentaram e fracassaram em escolas da rede pública. Também as matrículas estão abertas durante todo o

ano. O nome de Escola Aberta tem origem nestes pressupostos, ou seja, diferenciar-se da escola formal regular.

E a escola Amigos do Verde, busca a educação integral na perspectiva holística, integrando alunos, equipe e familiares da comunidade escolar. Apóia-se em teóricos como: Piaget, Emília Ferreiro e Freinet. Fundamenta-se no construtivismo, que aliado à Ecologia, entende educandos e educadores como seres ativos que agem de maneira transformadora e criativa em seu mundo. Para isso, o sistema de funcionamento, assim como o conceito do indivíduo devem ser coerentes na teoria e na prática³⁷.

Foram escolhidas duas realidades distintas no intuito de comparar e compreender as trajetórias/vivências, bem como formas de inserção social das crianças que "não-aprendem". Entretanto, o "pano" de fundo desse cenário são os reflexos destas trajetórias, no que diz respeito à construção do conhecimento x internalização simbólica arquetípica, preconizada por Jean Piaget e Carl Gustav Jung, respetivamente.

Na tentativa de desvelar estas questões, foram observadas duas turmas das séries iniciais (2ª série), uma de cada realidade social, que apresentassem situações de dificuldades para ensinar/aprender. O processo de pesquisa teve início em maio de 1993, com duração em torno de um ano.

O critério de escolha das turmas foi feito pelas escolas mediante apresentação das intenções de pesquisa. As turmas

³⁷ Material fornecido pela escola, maio de 1993.

foram sugeridas em função da demanda de necessidades, na visão das instituições. Dentre o grupo, escolhi três (3) sujeitos de cada realidade a partir do mapeamento das categorias que julguei importante para testar as hipóteses da pesquisa. Destacando-as: o fracasso ou o problema na aprendizagem pode resultar de uma "fratura" na construção das estruturas cognitivas nos esquemas de ação do estágio sensório-motor, fundamento dessa construção³⁸. Infere-se assim, que os refletores educacionais (inicialmente mãe e pai e, posteriormente, outros referenciais) influenciam na formação e representação que a criança tem de si-mesma e do meio que a cerca, bem como na organização das estruturas mentais necessárias à aprendizagem.

Por outro lado, Jung nos aponta a importância do simbolismo arquetípico que ao longo dessa trajetória todos internalizamos, embora com variações. Este simbolismo vai se sedimentando através de vivências e trajetórias de cada ser humano, polarizando os aspectos negativos dessas experiências. A realidade de cada um é regulada por uma "rede de informações" (resultante da trama de relações), que condicionam a percepção. Esta rede contém em si a complexidade do processo relacional, construindo a **zona de produção de significação (ZPS)**. Este conceito poderá ser visualizado no anexo A, onde é possível compreender a dinâmica desse processo.

³⁸ Reafirmo a idéia de Piaget quando designa o período sensório-motor como *embrião do conceito*. Neste caso, **fundamento da construção do sujeito sócio-psico-cognitivo**, uma vez que, já neste estágio, de alguma forma a criança "está lendo" e produzindo significados referidos pelo meio. Pois, é aqui que ela se utiliza do corpo como mediador da linguagem (imitação/expressão) com o outro (o que está fora; objeto de conhecimento). Antes da instalação do chamado "problema de aprendizagem", existe no sujeito algo da ordem do imaginário que lhe é acessado pelo meio, corporificando-se na dificuldade de aprender.

Nesse sentido, a concepção de vida/ensino/aprendizagem, são partes integrantes da história destes sujeitos pesquisados; fundantes sobre o qual o sujeito construiu e produziu significações. Esse é o processo que encaminha-se à aprendizagem ou à produção da ignorância (no decorrer deste capítulo retomaremos essa reflexão).

As observações e atividades de coleta dos dados, foram realizadas com o grupo de sala de aula, embora a análise posterior mais aprofundada tenha acontecido junto a seis (6) sujeitos, sendo três (3) de cada realidade: Tomé (8a), Jó (8a), Isaías (9a), Marta (11a), Raquel (11a) e Noé (12a).

Essa modalidade foi pensada, primeiro, para não perder a relação destes no contexto de sala de aula -- o processo com colegas e professores na relação ensino-aprendizagem -- segundo, para evitar a "velha" forma da segregação, que salienta a existência de que alguns dos colegas são mais difíceis e por isso têm de ser tratados à parte, a exemplo dos trabalhos do SOE.

Além do contato com os sujeitos pesquisados interagi junto às famílias e professoras para sentir o processo de interinfluência, tendo em vista o lugar ocupado (na família e na escola) pelo indivíduo com dificuldades na aprendizagem.

Alguns contatos foram informais, em outros utilizei instrumentos tipo entrevista semi-estruturada (anexo B). Também participei de encontros com grupos de pais e professo-

res, planejados pela escola (Amigos do Verde)³⁹, no sentido de enriquecer a compreensão das premissas que nortearam e norteiam a educação (trajetórias/vivências) desses sujeitos.

Foram realizadas visitas na casa das crianças e passeios em diferentes lugares. As visitas foram mais freqüentes às famílias da Vila Cruzeiro. Porém devido a dificuldade em encontrá-los, me acessei de informações do Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente através do João (conselheiro da zona).

Na análise desta construção teórica foi considerado importante todas as formas de comunicação das crianças (inclusive dos adultos): falas, silêncios, textos e desenhos, incluindo o instrumento elaborado para a pesquisa (as cartas do Tarô de Marselha).

4.4. Utilizando o Tarô

É forte nossa insistência em definir a realidade a partir dos cinco (5) sentidos, como se ver, ouvir, tocar, já garantissem o saber. É o predomínio da percepção sobre a razão.

Bachelard, na defesa de um novo espírito científico, aponta que nesse processo é preciso compreender os obstáculos

³⁹ Não foi possível esse procedimento na Escola Aberta, uma vez que a escola não realiza reuniões com os pais. Segundo alguns professores não adianta chamá-los na escola porque eles não vêm. Entretanto, a diretora ressalta a importância desse trabalho junto à comunidade -- meta para 1994.

implicados no próprio ato de conhecer. Por vezes, até a razão pode tornar-se um obstáculo, quando acomodada no continuísmo do já estabelecido, opondo-se ao novo.

E foi através de referenciais teóricos consistentes, como os de Piaget e Jung, que comecei a tomar consciência da necessidade em resistir contra as sínteses fáceis, idéias claras, objetivas, analogias imediatas, deduções inconseqüentes.

Esta foi, uma fundamental e importante ruptura: **desconstruir um conceito já existente e colocá-lo em dúvida.** Aquele "real", aquela escola, aquela vila, aquela família, aquela professora e aquela criança, não estavam simplesmente postos para serem revelados pela percepção. Na verdade, a visão a primeira vista deveria ceder lugar a uma visão construída num outro patamar, para além do senso comum, por vezes rompendo com ele e até mesmo com um conhecimento científico já superado.

Então surge a idéia de trabalhar (como instrumento de pesquisa) com as lâminas do Tarô de Marselha, uma vez que está fundamentada no paradigma teórico junguiano; referenciado nas representações arquetípicas do *inconsciente coletivo* e na *imaginação ativa* (método utilizado na clínica por Jung, para chegar ao inconsciente).



Fig.7

FONTE: Baralho
de Marselha

O louco representa o perigo, a ameaça à sociedade e geralmente temos necessidade de segregá-lo do convívio social. Temos a tendência de fugir dele. Pode-se dizer que esta figura representa o sujeito que não aprende; ou seja, o **não-poder-saber**⁴⁰.

No tarô, o louco tem o primeiro ou o último lugar (ponto inicial ou último). Se distingue pela ausência de cifra, para significar que está à margem de qualquer ordem ou sistema. A alegoria mostra um homem de costas, mas com o rosto bem visível, caminhando com um bastão na mão e segurando no ombro um pau em cuja extremidade há uma sacola -- símbolo de potencialidades. Provavelmente é uma alusão aos *Clerici vagante*, estudantes medievais inquietos e migratórios, sempre em busca de novos mestres ou novas tabernas. Seu traje lembra o de um bufão, figura que fazia a caricatura da corte, de reis e senhores. O louco não se preocupa com os perigos do caminho porque se sabe invulnerável e imortal e, por isso mesmo, está exposto a todo tipo de faltas.

Representa o microcosmo como resumo de tudo que existe, a não-identificação com a personalidade esperada pela sociedade. Passividade, abandono absoluto, irresponsabilidade, inocência, instintividade, abstenção, o não-fazer. Promessas que não se cumprem; inaptidão para se dirigir, joquete de forças exógenas. *Caminha para frente, mas olha para trás, ligando assim a sabedoria do futuro à inocência da infância. Embora inconsciente e não-*

⁴⁰ Conforme Silva, Dinorá Fraga da. **Parecer sobre a proposta de dissertação** (desta dissertação). Segundo ela, as figuras utilizadas nesta dissertação (o louco, o mago, a imperatriz e o imperador), exerceriam a função de destinadores e destinatários culturais... **E o poder, querer e dever, são categorias factivas do fazer; ontológicas do ser e, epistemológicas, do saber.** Assim, vemos que a proposta pressupõe o uso da **lógica modal**... (grifos meus).

dirigida, sua energia parece ter um propósito próprio (Nichols, 1980c, p.42).



O mago é aquele que transforma, alquimiza, e encanta. Certamente gostaríamos de ter um pouco das suas características. Ou seja, o poder de mudar situações através do **poder de fazer um querer** (Silva, 1993), mudando o curso dos fatos indesejáveis.

Nesta figura, podemos simbolizar o desejo ou a possibilidade de mudar, **alquimizar** a situação do indivíduo com dificuldades, ou mesmo o desejo do próprio sujeito frente os obstáculos que lhe cercam, e até mesmo, lhe "encerram".

Fig 8
FONTE:
Baralho de
Marselha

Enquanto o *louco*

pode representar um estado de disjunção com [...] o mago, produz um estado de conjunção com [...] Tal é a função, na teoria piagetiana do conceito e das práticas da tomada de consciência, propostos para a dissertação (Silva, 1993) (grifos meus).

O mago é a primeira lâmina do Tarô, simbolizando a atividade originária e o poder de criador que existe no homem. O homem perfeito, confiante em si mesmo e em plena posse das faculdades físicas e morais. A figura está de pé, numa atitude que indica vontade pronta para agir. O duplo gesto das mãos, uma segurando um bastão e a outra uma circunferência indicando a terra, pode acenar que a vontade humana deve refletir na terra a vontade divina (**força essencial** existente em cada um de nós, muitas vezes adormecida). A frente do mago é cingida por um chapéu em forma de oito deitado, signo do infinito. Esta carta costuma aparecer com outros nomes. Conta-se que, na sua origem,

queria representar o artista, o bufão ou o comediante ambulante, que de cidade em cidade, com um grupo de atores, levava comédias e assegurava boas notícias e vendia elixires fantásticos. As autoridades viam esses grupos com desconfiança, pois também eram veículos de idéias "heréticas".

Representa a habilidade em "tocar as coisas", modificando-as diante do mundo visível. Inteligência, destreza, presença de espírito; iniciativa, vontade, energia, poder e criação.

Todos compartilham o poder mágico do mago. Nosso potencial de iluminação e empreendimentos ainda não sonhados. Nosso é também um poder destrutivo de gigantescas proporções. Podemos fazer explodir o planeta; podemos sepultá-lo, a ele e a nós...Talvez na medida em que o nosso mago interior nos tornar conscientes dos sonhos que sonhamos, nossos pesadelos nunca precisarão se realizar (Nichols, 1980c, p.81).



Fig 9

FONTE: Baralho
de Marselha

A imperatriz e o Imperador representam aqueles que detêm poderes, encaminhando ou norteando a vida dos homens. Neste caso, o **poder-fazer-fazer** (Silva, 1993), próprio do discurso autoritário, representa a função da mãe e do pai na educação, ou ainda da professora e da escola como instituição educacional, ou ainda a inexistência (refletores educacionais)



Fig 10

FONTE: Baralho
de Marselha

A imperatriz e o imperador, são o terceiro e o quarto arcano, respetivamente. A imperatriz, simboliza a produtividade material -- a natureza geradora de uma nova vida em constante atividade. Seus atributos são o cetro, o escudo (águia), a coroa e o colar. O cetro revela o sentido do comando e da ação da figura. A águia sobre o escudo é o símbolo da alma sublimada no seio da espiritualidade e da elevação (ou a sublimação na relação com o filho). A coroa e o colar de ouro, fazem alusão ao poder. Essa lâmina é associada à Isis celeste, à **Grande Deusa Mãe**, governante do paraíso terrestre. Reino através do afeto, educação e generosidade. No sentido negativo, apresenta tendências à tirania materna.

O quarto arcano do tarô, o imperador, apresenta-se sentado no trono, no qual se destaca uma águia. É tributário da organização, da autoridade e do poder. O capacete coroadado é emblema da conquista e do poder e a culminação da sua

autoridade é representada pelo cetro e pela águia. O vermelho predomina em sua roupa, símbolo de atividade intensa. Está relacionado às sociedades patriarcais guerreiras que sucederam as culturas agrícolas primitivas da **Grande-mãe** e é descendente das representações do **Pai** e o princípio de transmissão do poder. Ao contrário da imperatriz, seu reino é mais do poder do que do amor. Poder que busca o direito e o rigor. No sentido negativo, apresenta tendências à dominação e ao autoritarismo.

Que é a imperatriz? Feiticeira ou deusa, mãe devoradora ou Madona, femme fatale ou femme inspiratrice? A resposta, provavelmente, é todas elas -- pois quem entre as mulheres não o é? [...] O imperador reina essencialmente por meio do logos e do pensamento; a imperatriz se vale sobretudo do Eros e do sentimento [...] Historicamente, em nossas biografias pessoais, a transição da fase matriarcal para a era patriarcal é sempre difícil (Nichols, 1980c, p.108-112-124).

Os sujeitos desta pesquisa puderam através da *imaginação ativa*, significar a própria realidade interagindo com tais representações arquetípicas (lâminas do tarô). Essa produção de significação é **intra e intersemiótica** pela possibilidade do sujeito resignificar ou novamente significar o conteúdo-objeto através das dialetizações endógenas (auto-regulações internas) e exógenas (interação com as figuras e com o pesquisador).

Essas interações com as figuras arquetípicas do tarô, foram sendo construídas num processo. Ou seja, em ambas as realidades, houveram pelo menos cinco contatos com o grupo (em diferentes situações) para, posteriormente, apresentar o instrumento onde as quatro lâminas foram mostradas através de um retroprojeter. O objetivo inicial foi apresentar as figuras com seus respectivos nomes, como sendo integrantes de

um mesmo reino ou de uma mesma família. Nessa oportunidade, as crianças foram desafiadas a falar sobre, ao invés do pesquisador antecipar significações. As reações foram mais ou menos semelhantes, já de início exteriorizaram fragmentos de seus "movimentos" e constelações arquetípicas. Vejamos.

O grupo E (Escola Aberta), estava bastante agitado, somado a um misto de desconfiança e curiosidade. Afinal, pareciam expressar: **aquela mulher** (pesquisadora), **aquele aparelho** (não tinham tido contato com o retroprojektor) e **aquelas figuras... O que querem com nós?** Com o tempo o silêncio se fez quando foi apresentado **o louco**. Diziam: *olha a cara dele [...] Ele fala sózinho (Marta, 11a); ele mata e na sala tem um [...] (Daniel, 10a); eu quero estudar sobre isso depois (Felipe, 9a).*

A **imperatriz** chamou a atenção com: *a roupa e a coroa (Raquel, 11a); como a águia pode voar se ela era paralítica [...] Vou perder minha força. O que vou fazer? Ela vai deixar de ser errada. O mago traiu a imperatriz, porque libertou a águia. Depois que ele (mago) libertou a águia, ele começou a ajudar todo mundo. Ela (imperatriz) tinha medo de perder a força (Marta).*

Frente ao **mago**, as crianças manifestavam: *ele faz mágicas. Vou pedir: eu quero ser feliz... (Raquel).*

Na vez do **Imperador**: *ele não ficou com a águia, porque não gostava de abraçar, todos são imperadores na minha casa. Até eu. A professora é imperador. A águia era muito pesada para ele que não tinha tanta força. Os dois (imperatriz e*

imperador) tinham poder. Só que ela mais. Eu sou um imperador (Raquel). Alex e Luciane são os dois loucos que namoram. Ela já esteve no hospício (Felipe).

Já com o grupo A (Amigos do Verde), o processo decorreu diferente. As representações mais fortes foram, igualmente, **o mago e o louco**, sendo o primeiro, aquele que *pode nos ajudar e está em nós*. E o segundo, como aquele que *é preciso ajudar e ao mesmo tempo é bom*.

Esta produção de significação, através do sentido que o ser humano atribui às vivências, se dá independentemente de classe social, embora se perceba que no grupo A (classe social mais privilegiada), o discurso é mais "elaborado". Ou seja, há uma diferenciação na forma de expressão, mas o conteúdo arquetípico parece ser o mesmo. Este grupo preferiu fazer desenhos, ao invés de falar sobre.

Jung (s.d.) se referiu a essas diferenças teorizando sobre arquétipos: *essas constelações e representações independem de cultura, embora apresentem variações peculiares*. Essas diferenciações decorrem dos acessos culturais e afetivos que o meio oferece, tendo em vista que a realidade de cada um é regulada por uma rede de informações, que "condicionam" a percepção e o processo de abstração. Esta rede contém um processo relacional, resultando numa **zona de produção de significação** (anexo A).

4.5 As descobertas do percurso

4.5.1 O que pensam os refletores educacionais: família e escola

Ensaíar a compreensão do "ser-sujeito-homem", no mínimo é ousadia, tendo em vista as interfaces presentes na trama e trajetórias desses sujeitos. Mesmo assim, um ensaio é possível tendo em vista os limites de como e para onde se olha.

Penso que existe um "lugar" onde o ser-humano interioriza e posteriormente exterioriza os significados da sua convivência com o meio externo. Chamo esse processo de **zona de produção de significação**, a qual é decorrente da trama de relações entre **Sujeito** e **Conhecimento** interinfluenciada pela trajetória percorrida, pela interação com os refletores educacionais (com seus valores e modos de agir pautados na suas próprias histórias), e pelos arquétipos do inconsciente coletivo atualizados no ato de educar (**sistemas de significações ancestrais -- ICnE**).

Fazemos parte de uma sociedade com seus mitos, arquétipos, ideologias, enfim, modos de ser e pensar, padrões do "bem viver". Por sua vez, a família como a "célula mãe", se organiza dentro e a partir dos referenciais ditados pela sociedade -- **Pátria-mãe** -- onde se constituem desejos e aspirações. O "grande pai" ou a "grande mãe", se projetam nos filhos, pois também eles foram "resultados". É o processo de "causação espiralado", por conter um espaço não linear. Assim, o "velho" é alquimizado no novo (de patamar a patamar). Entretanto, por mais que nos rebelemos, o arquétipo da socialização e do aprendizado humano parece estar "impresso" na nossa célula; em que as circunstâncias educam

homens que educarão outros homens e assim por diante -- com vícios e virtudes passadas de geração em geração em forma de espiral. Obviamente, não há uma repetição exata, mas **existe um segmento que se repete** (presente no ICnE), exceto se o minimizarmos, utilizando-nos do **olhar atento e reflexivo**, no sentido de buscar aproximações para o "acerto".

Os filhos, geralmente, não podem ou não devem falhar na realização do estipulado: ser inteligente, eficiente, educado, promissor e tantos outros atributos que em última instância é o que o senso-comum chama de pessoa "bem resolvida". Este é um processo sutil que tem origem sabe lá... Daí, o inconsciente coletivo na educação (ICnE)! Aos olhos humanos, sua gênese parece localizar-se na macro-estrutura (**pátria-mãe**, sociedade, os que detêm o **poder**), posteriormente refletido na micro-estrutura (psique do indivíduo).

Ter como filho ou como aluno um sujeito com "dificuldades", no mínimo, põe em cheque o "meu" arquétipo de **poder e saber**.

Na fala da mãe de Isaiás (com 9 anos, uma história de fracasso escolar e novamente repetiu de ano. Passou para outra escola): *ele tem certa dificuldade, e eu até tenho que ajudar... Tudo (inicialmente, problemas de saúde -- oito pneumonias) começou depois que eu parei de amamentar, e aos 5 anos a gente notava que as crianças assinalavam os erros do Isaiás, principalmente na área da linguagem. Desde então está em atendimento psicopedagógico. Parece que estou vendo, se ele rodar... mais um obstáculo... Eu digo para ele: "estou gastando uma nota, faço tudo para o teu bem para ver*

*assim...óh (balança a cabeça e suspira), se a gente constrói alguma coisa, se tu vais para a 3ª série, se tu aprendes. E tu, assim, em dois minutos desmorona tudo*⁴¹ (Estes grifos e os que virão a seguir, querem demarcar enunciados importantes presentes na trama de relações).

Nos contatos que tive com a mãe de Isaias pude perceber que a relação familiar (na sua trama) era bastante "complicada". Isaias é filho mais moço de um segundo casamento, tendo irmãos com idade para serem seus pais. Pareceu-me ser depositário de uma série de expectativas. A gestação da mãe, quando grávida do Isaias, foi muito admirada pelo meio externo devido à idade (44 anos), seu estado saudável e a coincidência de uma das filhas também estar grávida (seu filho, tio de Isaias, nasceu 4 dias antes). De alguma forma Isaias representava **a plenitude, o poder e a juventude da mulher -- grande mãe --**. Acrescenta ela: *minha gestação foi maravilhosa. A minha avó materna teve a última filha com 48 anos e é a filha mais bonita, que até miss foi.*

Com todas as letras, somado às subjacentes, a mãe de Isaias parece querer dizer: **por que ele também não pode ser um filho inteligente?**

O caso de Jó (8 anos). É o primeiro filho de um casal jovem, não foi gestação planejada, diz a mãe: *quando engravidei meu marido reagiu bem, embora, passamos por várias fases. Tinha um misto de alegria e medo (meio estonteante). Eu tinha medo que não fosse dar conta do nenê (tinha 21 anos). Achei que ia ter um nenê mirradinho, mas nasceu com 4*

⁴¹ Entrevista realizada em 04/11/93, no serviço da mãe.

kg e meio e 57 cm. Caímos para traz. Seu desenvolvimento caracterizou-se por uma grande demanda por comida, sugava muito. Eu comecei a pensar coisas a partir do nascimento da irmã (percebi as diferenças), porque a afetividade dele era a continuidade da amamentação. Mexia no meu cabelo (enrolava enquanto mamava). A outra (irmã) vem e oferece carinho. Quando trocou de creche com três aninhos começou a aparecer (lá eram mais profissionais) os "problemas". A primeira Tia me falou (quando terminou o ano) para eu continuar nas férias brincando de enfiar cordões.

Assim começa a trajetória de Jó na fala da mãe⁴². Ela é muito empreendedora e sempre se mostra como **tendo que dar conta** das dificuldades do filho, apesar de ser uma pessoa extremamente ocupada. Se coloca como a grande-mãe **magô**, conforme o próprio Jó a enxerga (veremos posteriormente). Enquanto isso, o pai parece delegá-la mais e mais atividades referente "as coisas" da relação familiar (parece ter mudado um pouco depois de algumas orientações), em nome de estar muito ocupado. Ele é uma pessoa carismática, e nas reuniões em que foi (duas), contribuiu significativamente com o grupo. Um dos temas versava sobre agressividade e os pais estavam muito confusos de como lidar com esse fenômeno, como proteger seus filhos? Foi então que se manifestou: *precisamos tratar estas questões de forma mais objetiva... Nós não podemos abstrair dessa avaliação uma escola tipo nixo, um lugar fora do mundo. Ela é resultado desse meio que todos vivemos. A competitividade existe entre nós, no dia-a-dia os filhos recebem isso sistematicamente, seja na relação dos pais, seja*

⁴² Entrevista realizada na escola, em dezembro de 1993.

na tevê. Agora eu acho que (um breve pausa)... acho que em parte pode ser uma fase. Quando eles eram pequenos, costumávamos ler o Dr. Delamare, onde cada fase era bem explicada. Não podemos viver a vida deles.

Parece educativamente correto: "não podemos viver a vida deles (filhos)", o que supõe interferir. Entretanto, interagir sim, é fundamental! Afinal os pais (mãe e pai) enquanto refletores educacionais, são a mola mestra e propulsora de reflexão e tomada de consciência (no sentido amplo). Ao passo que eximir-se de tal função, pode ser a negação da construção dessa criança (deixando de ocupar o lugar de "continente" afetivo) ou o desejo (mesmo que inconsciente) de projetar-se no filho. Em que a ação deste filho, num outro tempo-espaço, é reforçada ao invés de ser refletida. Continua a mãe: o pai parece admirar essas diferenças ("problemas" na aprendizagem e as vezes agressividade), quando ele diz: "eu também era assim"! Penso que Jó não precisa ficar na margem para dolorosamente ser alguém, ao contrário ele tem capacidade para entrar no sistema e burlá-lo de maneira inteligente. O pai era assim, fez vários cursos e não concluiu nenhum (suspirou)... Acredito que precisa ter as mesmas armas da instituição, senão sempre ficará de fora. O avô paterno, foi péssimo aluno, como o meu irmão também. Eu tinha muita vontade que o Jó se encontrasse com ele (irmão que mora no exterior) para ver o quanto hoje ele quer entrar na instituição.

Os fatos do pai e do avô terem verbalizado a respeito de suas trajetórias escolares, bem como saber a respeito da história do tio (figuras masculinas que Jó admira muito),

pode ser mais um agravante arquetípico (ligada à figura **paterna**) na sua "antipatia" pela aprendizagem formal oferecida pela escola. Como se ele estivesse recebendo a "prova cabal" de que de fato ser bem sucedido na escola não é necessário. Pois, todos esses exemplos vivos, estão bem sucedidos na vida, apesar da escola. Essa uma leitura de uma "teia" muito sutil. O fato é que Jó negligencia todo o conhecimento formal, fazendo-se passar por um sujeito que tem muitas dificuldades, quando são apenas dificuldades relativas. E ele prova isso na última hora, passando para a próxima série.

Tomé (8 anos), filho único, participante de uma trama familiar com muitas "faltas". O pai de Tomé, teve um pai ausente na sua infância e formação. Voltou a conviver com ele somente aos 38 anos. Segundo a mãe de Tomé⁴³, as dificuldades do pai somadas a outras "perdas," contribuíram muito para os "problemas" escolares do referido menino. Diz:

Aos 2 anos (1987) morreu a avó materna, e a paterna, em 1990. Ele (Tomé) assistiu tudo. Aí começou a ter problemas na aprendizagem. Se bem que já era um problema desde nenê, pois tinha dificuldade de dormir à noite. Hoje ele dorme, mas com dificuldades. Afetivamente o pai é um paizão. Entretanto, a responsabilidade das pequenas coisas, é minha. Parece que ele é o irmão do Tomé. Tenho certeza que o impecilho na vida de Tomé é e será lidar com as perdas. Observo que quando o pai (de Tomé) melhora de suas crises, ele também melhora. Certa vez uma psicóloga nos disse que nós éramos seu termômetro (de Tomé).

⁴³ Entrevista realizada no trabalho da mãe, em janeiro de 1994.

A queixa principal referente a Tomé, é a lentidão na realização das tarefas e a desatenção.

Na história de Raquel (11 anos) segundo sua mãe⁴⁴, o "não-aprender" está relacionado a uma situação ocorrida na primeira escola: *Teve no colégio antes, entrou com 8 anos no Santa Rita, saiu porque tinha uma menina que batia muito nela, tirava as merenda dela. Daí tirei ela do colégio e ficou em casa me ajudando. Depois veio prá cá, e aqui sim ela está aprendendo. Está bem agora. Já tá lendo e tudo... O pai não tem muito jeito com ela.*

A concepção dessa mãe, parece explicitar que o necessário para aprender é ter um espaço (físico e afetivo), onde não haja invasões: *eu tirei a Raquel do colégio porque a professora não se importava que ela apanhava. Ou seja, existe um segmento da população (os mais pobres e sucateados) que carecem mais deste respeito a que todos temos direitos. E talvez a escola (através dos professores) ainda não tenha percebido o que nem sempre as pesquisas conseguem contemplar, mas que se reflete... Me refiro aos aspectos subjetivos presentes no interior de cada criança, que a escola diariamente negligencia. Especialmente as social e economicamente carentes. Sem dúvida, a gênese desses aspectos está fundada na má interação histórico-social, desde os primórdios: os que têm mais e "cheiram" melhor, valem mais.*

Todo ser humano, especialmente os mais sucateados socialmente, necessita de oportunidades para falar e manifestar os desejos e razões que permeiam sua vida. O

⁴⁴ Entrevista realizada na escola, em dezembro de 1993.

corpo/voz tem suas verdades que nem sempre são contempladas no processo de aprendizagem e de formação em geral. A fala é uma das formas de que o corpo se utiliza para organizar e construir conhecimentos.

No caso de Raquel (11a), Marta (11a) e Noé (13a), a ausência, a falta, a alienação de si-mesmo, nos seus desejos e no direito de aprender (antes de freqüentar a Escola Aberta), contribuíram para que aos poucos internalizassem um sentimento de baixo auto-estima. Em que a importância dada a eles leva-os a dizerem *por que a senhora se importa com nós num sábado de tarde?*

Nas suas histórias/trajetórias faltam muitos fatos (ausência da versão dos pais). Ou porque a memória é desagradável ou porque outras coisas mais importantes emergem do que falar da história de seus filhos "iniciados" pela **pátria-mãe** num processo de "fracasso", conforme suas próprias histórias (dos pais). A ausência dos pais na escola ou dificuldade para encontrá-los e com eles conversar, não merece explicações fáceis do tipo: *eles não vêm na escola porque não se interessam pelos filhos, colocam aqui porque sabem que além de aprender, tem comida*⁴⁵. De fato, essa resposta não nos "leva" a lugar algum, a não ser o pré-conceito. Quem nos "desmente" esta hipótese, é a própria mãe da Raquel quando perguntada sobre o que achava de participar de reuniões de pais: *acho que é bom prá gente vê como está a guria na escola. Só vim aqui no colégio esses dia por causa de uma briga da Raquel...* Dá para sentir o quanto é fundamental essa interação entre os refletores educacionais.

⁴⁵ Conversa entre professores, enquanto a pesquisadora aguardava os pais dos sujeitos pesquisados para conversar.

Em ambos segmentos sociais (pais das escolas Amigos do Verde e Aberta), percebe-se a fragilidade da relação família-escola, bem como a necessidade de **poder-saber**. Mesmo com a falta de aprofundamento num segmento social, esse enunciado é uma constante na fala das crianças, refletido de algum lugar ou de alguém. Esse é um arquétipo presente no processo de crescimento do ser-humano, a questão é saber e refletir como ele está polarizado.

Os professores das classes pesquisadas têm priorizado a reflexão e o desejo de mudança, buscando uma relação diferente com os alunos, principalmente com os mais "problemáticos". A Prof^a Sofia se mostrou tolhida por falta de "armas" necessárias receando andar contra a maré: *eu entrei no esquema delas, quero que me vejam como pessoa de produção, que não falte tanto como no ano passado. Embora, dentro da minha aula, procure ser cada vez melhor. Atualmente estão preocupadas (equipe de orientação da escola) em ocupar para não incomodar. Elas passam a mensagem do tipo façam o que quiser para que mantenham as crianças ocupadas.*

Outro aspecto importante, descoberto pela prof^a, foi a tomada de consciência de que o professor não é o responsável único pela aprendizagem dos seus alunos. *Sei que no ano passado (1993), faltei muito, embora por motivo justificado... Me sinto culpada por achar que poderia ter dado mais de mim a eles. Mesmo assim, pude perceber que todos (os alunos) são um universo enorme e que juntos se fortaleceram e aprenderam por causa própria e apesar de mim. Ficaram com opinião própria sem aquela coisa de aluno que*

sabe, mas não sente. Eu acho que não interferi quase, mas formei um grupo com eles, que era (e é) sincero e amigo.

O papel do professor é desafiar e canalizar ou "recanalizar" o conhecimento, a bagagem trazida até aqui. Mas, é fundamental que família e escola encontrem um fio condutor. Especialmente, referente às crianças com uma história de fracasso. É o que expressa a prof^a Mariá quando se refere às dificuldades de Isaiás.

A mãe amarra desde os tênis ... na educação física ele vinha com tênis especial para não precisar o esforço de ... Falei da importância de auxiliar ele a se independizar. Quero com isso dizer que não é o Isaiás que me incomoda... é assim, a mãe dele me esgana com os olhos, ela joga como se tudo fosse eu. Todas as mães que se dispuseram a ajudar, funcionou; por exemplo, o Jó. Ele até não escreve na sala de aula, mas está produzindo muito mais. Outra coisa, o problema de conduta do Tomé era muito pior do que do Isaiás... O que esse guri mudou depois que eu e a mãe conversamos, depois que ela fazia as coisas que eu indicava. A família contra, prejudica mais ainda.

Essa fala reforça a necessidade da unidade no processo de aprendizagem e crescimento do sujeito psicossocial, bem como da dificuldade ... Isaiás acabou ficando prejudicado, devido a dissonância entre família (na figura da mãe) e escola (professora e diretora/coordenadora pedagógica). Ele não concluiu a recuperação, e foi tentar a "sorte" numa outra escola, conforme ele mesmo disse.

A professora, ao ser questionada sobre o fato da mãe do referido menino ter faltado a uma reunião marcada com a

equipe da escola, diz: ah (suspirando e olhando para o vazio)! Lúcia não mexe comigo... Acho que ela esqueceu, esquece por que quer... inconscientemente... E, quando conversei com a coordenadora a respeito desse caso, ela disse-me: sinceramente, acho que teríamos de ter terminado com a história do Isaiás, antes. A professora não conseguiu segurar! Foi uma coisa que só desgastou o trabalho, que um monte de crianças foi prejudicada... Então que expulsasse. Não tinha como trabalhar com ele sem o apoio da mãe.

Perguntei se esta foi a melhor saída, o "lado" mais correto? Expulsá-lo? Afinal em que consiste a filosofia da escola?

Não foi a melhor saída. Concluindo, se perdeu o Isaiás, a gente não conseguiu! Eu tenho pena dele, pois a gente não conseguiu ajudá-lo por mil razões. O que eu acho pior é que desde setembro quando a gente viu que não dava mais, nós tínhamos que (pausa)... Imediatamente fez uma associação como o fato de ter conhecido uma pessoa num congresso, onde esta falou-lhe num dito de Dom Bosco: *uma maçã podre junto com outras sãs pode estragá-las, então se tira a maçã estragada para não estragar as outras*. Foi então que me lembrei do Isaiás. Fiquei chocada (pausa)... Mas o fato é que ficamos sem saber encaminhar...

Esse é o "mundo subterrâneo", é o reino da psique pura, em que os modos de subjetivação, dos "jogos" nas relações, se equivalem a uma rede, onde todos se interinfluenciam. É a trama onde é tecida a rede (similar ao útero). Cujos fios, muitas vezes se apresentam "ruídos", dificultando o tear. Ora, a criança com "problema" de aprendizagem, está

circundada por essa trama em que os "modelos" ao invés de facilitarem o processo, acabam dificultando-o.

Ora, o ruído está relacionado às complexificações na relação entre professores e colegas de trabalho (estrutura da instituição escolar), do tipo nas relações família-escola, na própria relação entre os membros da família, e ora no próprio processo do sujeito. Entretanto, quase sempre relacionado (tramado) aos padrões refletidos por alguém ou algo.

A exemplo disso, nas falas registradas em reuniões de pais aparecem modos e formas de reações frente à educação dos filhos, em que o arquétipo do **poder do fazer e do-mandar** externalizam-se. Vejamos a situação **a** e **b**:

a) sempre estudei para tirar 10,0... A turma parece estar fervendo e o meu filho não entendeu o critério de avaliação.

b) Não existe na hora do recreio um supervisão para que vigiem para que não briguem. Quero estar descansado de que meu filho está bem e seguro.

Enquanto houver desejo e expectativa que seus filhos sejam nota 10.0 e que estejam vigiados para que fiquem descansados, ficam poucas opções para as crianças. Na situação **a**, o sujeito deve **sempre** ser o melhor porque assim esperam seus pais (mesmo que nota tirada tenha sido 7.5) ou empreendem uma corrida maluca ou nem começam pelo medo da frustração. No caso **b**, é provável que com isso o filho se **descanse** para batalhar e lutar na superação de seus obstáculos escolares.

Na aprendizagem **tudo** é importante e como disse Jung (1983): *o conhecimento é o fluir da vida*. Logo, as aprendizagens são produtos de pequenas sutilezas, em que no lugar de adultos (refletores educacionais) necessitamos proporcionar ou deixar fluir as situações da vida. Porque estas são fundantes da aprendizagem "mais" formal cobrada na escola.

Como bem disseram outros pais:

c) *As crianças fazem alarde e os pais se alarmam e usam isso. Por quê?*

d) *É necessário apostar na relação entre professor-aluno e colegas. Acreditar na prof^a e devolver para o filho a questão.*

e) *A agressividade reflete a sociedade... Não se reivindica, se destrói o parceiro. Existe um componente geral... isso é pesado, as pessoas são o que o ambiente é. Outro problema: é uma turma com espírito muito coeso. Havia muitos e graves preconceitos com aqueles que chegavam. Hoje estão passando por uma transição... eles não são os únicos entes nesta escola. Creio que começaram a refletir os papéis e perceberam que não são os únicos capazes. O ingresso de pessoas novas recompõem uma base de vanguarda na diversidade (não apesar da, mas na). Isso é vida! E nós estamos tratando de conhecimento, de saber. Esse tal ... é o componente de uma dada sociedade. A escola é fundamental no sentido de capitalizar essa crise numa perspectiva qualitativa.*

Importante ressaltar, que nessa reunião houveram muitas trocas e aprendizagens entre os próprios pais. Isso se refletiu na ação posterior dos filhos, no grupo de sala de

aula. Mas, também houveram reuniões em que a tônica era culpabilizar a professora de tudo o que acontecia.

Por isso, entre outras questões, muitas vezes os professores se encontram num fogo cruzado: cobrança dos pais, desencantos e frustrações, salários baixos, coisificação da reflexão por parte da "máquina" burocrática, enfim, o processo ensinar-aprender vai se tornando desconstrutivo.

Essas manifestações são formas simbólicas, psicológicas e culturais, refletoras de uma realidade, "objetos de internalização" ou significação em direção à constelação do **ser-criança-sujeito**. Felizmente não há uma cópia pura e simples da realidade manifestada pelo adulto, mas estas manifestações acenam virtualizações possíveis, onde sutilmente se constelam na realidade psíquica da criança. E também, são elementos fundantes na gênese da inteligência, que em última instância permite ao sujeito a significação do mundo apreendido.

4.5.2 O percurso gerativo⁴⁶ do olhar: os quatro arquétipos do tarô

⁴⁶ O percurso gerativo é um modelo de leitura da teoria semiótica. Ele foi bastante trabalhado nas disciplinas **Análise do discurso I e II**, ministrada pela Prof^a Dinorá Fraga da Silva. Utilizo-o no sentido de ensaiar uma compreensão integradora, das diferentes possibilidades de manifestação dos sujeitos pesquisados, frente as lâminas do tarô. Ou seja, desvelar novos sentidos (forma de conteúdo e expressão) das formas já existentes (as figurações arquetípicas do tarô). A partir disso, deixo claro a minha intenção na utilização desse conceito da teoria semiótica. Também a partir desse percurso, utilizo os termos **sentido e significações** para designar: primeiro uma "forma de conteúdo" inconsciente, decorrente de vivências anteriores capazes de produzir pensamentos; segundo, uma "forma de expressão" subentendida, virtualizada, passível de estabelecer relações, respetivamente. Dessa forma, penso que nessa pesquisa o

Somente os olhos não bastam para desvelar o real, que tem suas referências no não real, no não tangível e por isso nem sempre dizível. Há um além situado num tempo relacional. Ou seja, as significações atribuídas pelo sujeito nem sempre são decorrentes de um real palpável e perceptivo, mas de um conjunto de ações, que muitas vezes, tem referências no não-dito. Nesta reflexão, estou me referindo a este sistema de significações, oriundo de construções intersubjetivas do percurso do olhar do sujeito frente às lâminas do tarô. Eis um mundo de realidade primordial independente -- o mundo imaginal, ligando os mundos internos e externos numa união viva.

Neste percurso do olhar subjaz o sentido pré-reflexivo, porque vivido, e só posteriormente refletido. E, ao refletir sobre o que vemos, carregamos neste olhar a historicidade vivida subsumida no nosso sentir. A qual relacionamos àquilo que nos move para uma determinada história-ação. Este é um movimento exógeno/endógeno que por *feedbacks auto-reguladores*⁴⁷ (Piaget, 1973a), o ser humano constrói **sentidos e significações** frente ao vivido.

Na experiência-ação dos sentidos, o percurso do olhar encaminha novidades transformadoras, sejam elas dolorosas ou prazerosas. E nestas transformações em equilíbrios temporários, o indivíduo vai apropriando-se dos fragmentos de sua historicidade. Daí o pensar, o significar dinâmico, dos

percurso do olhar, possibilitou ao sujeito construir sentidos e significações.

⁴⁷ Piaget aponta isomorfismos parciais entre *organismos e meio/sujeito e objeto*, salientando a importância destes no terreno cognitivo para que hajam superações e reconstruções.

"velhos" em "novos" sentimentos, conceitos e, assim, novos jeitos de olhar, sentir e viver a própria vida, isto é, da produção de significação.

As lâminas do tarô -- **a imperatriz, o imperador, o louco e o mago**, neste caso, são representantes de uma *figuração arquetípica*, que na abordagem junguiana se referem à realidades ainda incognoscíveis, que através da imagem, mitos e símbolos a psique poderá criar a realidade a todo momento. Assim, o processo psíquico é uma imagem e um imaginar de uma situação passada/presente, tanto *inconsciente* como *consciente*.

Frente a estas representações -- *figurações arquetípicas* -- o sujeito pesquisado realizou a trajetória dos olhares da humanidade, ao se deixar seduzir pelo não-dito. Dar asas à imaginação criadora fundante de transformações e, com elas, a significação do não tangível, presentes na vida deste sujeito, que ora olha. É uma espécie de movimento lúdico entre figura (num nível superficial) e inconsciente (num nível mais profundo).

Este é um conhecimento que pressupõe uma outra lógica, a lógica do sensível (pré-reflexiva), cuja matéria-prima não é fornecida pelo empírico figurativo ou pelo real palpável, mas para além; no sentido que ultrapassa o meramente figurativo (tangível e dizível); num tempo de relações e de transformações, de construções, de conhecimentos, encharcado de virtualidades.

As lâminas do tarô com seus desenhos e cores, estariam no nível superficial (figurativo). Estes desenhos, objetos e

figuras arquetípicas, exerceriam funções de destinadores e destinatários culturais.

Olhar estas individualidades que *conservam e transformam*, nas suas diferentes formas de manifestação, é no mínimo trilhar um caminho-percurso sedimentado na experiência de sujeitos em relação, que buscam uma inter-relação sensível.

São estruturas móveis e virtuais muito significativas diante do **olhar, sentir e significar** as figuras das lâminas do tarô, tributárias de símbolos ancestrais. Em outras palavras, é uma cognição transvasada pela rede de olhares e sentidos relacionais, que antecederam o sujeito que constrói este reconhecimento. Assim, este reconhecimento é solidário e solitário. Solidário, com uma totalidade cultural e espiritual, e solitário, por ninguém poder viver por aquele que vivencia.

A idéia deste percurso transcende os conceitos fragmentados de manejar, interpretar e sentir, por isso tão difícil de descrever.

A seguir, relato o resultado das interações na pesquisa, que possibilitaram tais teorizações. Eles refletem a trajetória do sujeito em interação com o conhecimento (no sentido amplo). Daí, o "lugar secreto" do arquétipo introjetado e conservado que vai tomando forma, transformando as múltiplas facetas do cotidiano, "detonando" o campo perceptivo relacionado ao mundo significativo. Ou seja, aparece aquilo que de alguma forma se deseja que apareça.

A apreensão do mundo pelo homem é, pois, apreensão intencional, constituída de desejos, de interesses, de sonhos e nunca constatação desinteressada. O "mundo conhecido" é sempre instituído seletivamente [...] O sujeito do conhecimento é, portanto, sujeito social, histórico, determinado/determinante da realidade mesma (Teves, 1992, p.10-11).

4.5.2.1 O louco

Ao entrarem em contato com a representação arquetípica do louco, através desta figura, as crianças dessa pesquisa manifestaram seus "sentimentos arquetípicos". Sentimentos estes, fundados na expressão das constelações simbólicas arquetípicas manifestadas, por exemplo, na simbologia do lugar ocupado pelo "não-saber" ou como diz Silva (1993), tributário do não-poder-saber.



Fig 11

FONTE: Baralho de Marselha

A seguir, podemos sentir o reflexo desse lugar nos seis sujeitos pesquisados (três de cada realidade), em interação com as lâminas e suas significações arquetípicas.

Marta (11a) escolheu em primeiro lugar o louco. Quando perguntada **por quê?** Responde: *por causa do jeito dele, é quieto, não nota as coisa. No lugar que ele mora ele trabalhava, ajudava.* Pesquisador: **como ele é?** Marta: é muito mau, ter um louco na família é ruim, mas esse louco é bom, ele ajuda os outros. E, ruim é ficar pirando no meio da

rua. (P) **Conheces alguém que se pareça com ele?** (M) O rosto... parece que eu já conheço... uma pessoa lá de fora (onde moram os meus parentes), eu gosto dela... Me dá o que ela tem. Também, a roupa dele é meio esquisita. Não gosto de olhar muito a cara dele...

Nesse momento percebi uma ambivalência frente esta representação ou a presença dual das forças existentes em tudo e em todos -- o bem e o mal. No entanto, negligenciadas nas concepções que concebem o mundo de forma estritamente linear: **isso é bom (certo, saudável, etc.) ou isso é ruim (errado, doente, etc.)**. Essa concepção de mundo: certo/errado, bom/ruim, bem/mal, normal/anormal entre outros conceitos pré-concebidos, somente existem por falta de nossa própria flexibilidade no viver e conviver com as diferenças; com o bem e com o mal inerentes nas relações do homem com o mundo e, nesse caso, com a significação do louco. Talvez seja o que Marta nos acena. Continua ela: *ao mesmo tempo me lembra a pessoa lá de fora. Ela me dá tudo o que tem, ela é boa para os outros.*

Raquel (11a), na sua escolha, deixou a lâmina do louco por último. (P) **O que ele faz?** (R) Trabalha. Ele é doente, mas trabalha. (P) **Como sabes disso?** (R) Vejo que é doente pelo rosto. No reino, ele fica parado, pensando, olhando... (silêncio). *Pensando na mãe dele, no pai, nos irmão dele. No que a mãe dele dá prá ele... A imperatriz e o Imperador mandam ele trabalhar. É o corinho. Depois, vai para cama dele e dorme. Ele sabe o que quer... Se eu fosse ele pedia mágica ao mago: pediria para ficar normal (que nem eu disse prá senhora -- pedia proteção). Ele é diferente por isso eles*

machucam... Nem todos... não gosto da roupa azul e aquele saquinho, preferia que carregasse na sacola ou na mão (grifos meus).

O louco da Raquel sabe o que quer, ele quer a "normalidade", quer que não o machuquem, quer proteção -- **ser aceito**. Ou seja, quer uma vida diferente.

Isaias (9a) fez do louco, sua primeira escolha. (P) **O que achas dessa figura?** (I) Ele está com uma espada, tá indo embora, com vontade de fugir para o [reino da família]. Agora está no castelo, na floresta. Ele não estuda, não gosta de estudar, ele sabe, acho que ele é ruim de estudar (grifos meus). (P) **O que a imperatriz e imperador pensam dele?** (I) *Acham bom...* (ficou pensando).

Parece que Isaias estava antecipando sua futura realidade na escola, certamente influenciado pelas "marcas passadas" quando frente a essa figura se refere (...) tá indo embora, com vontade de fugir para outro reino... De fato, ele acabou sendo convidado a se retirar da escola (cfr. p. 94 onde referi esse caso). Esse desejo (o de expulsá-lo) parecia pairar no ar (enquanto não se efetivou), na fala dos refletores educacionais (da escola), especialmente, na fala da coordenadora pedagógica. Assim, Isaias reflete o **lugar de destinatário da não-aprendizagem** e, do qual, todos se afastam, segregando-o. Ou também, pode ser a expressão de um desejo pessoal, de sair da situação em que se encontra ou na qual colocaram-no. Pois, em interação com a figura, afirma: ele sabe, entretanto, não está suportando a situação de **não poder-saber...** Quer buscar *outro reino* que, embora vacilante

é o [reino] da família. O desejo do "outro/novo" nada mais é do que a tentativa de "sair/fugir" do lugar de **destinatário do não poder saber**.

Tomé (8a), também fez de sua primeira escolha esta figura. (P) **O que achas dele e o que faz neste reino?** (T) Ele só passeia, e o cachorro está tentando pegar a bolsa dele. Ele está indo embora do reino, porque ele não queria tomar banho. (P) **O que os outros estão achando dele ir embora?** (T) Ficaram tristes e um pouco alegre, porque ele não fazia nada. (P) **Para ti o que é um louco? Conheces alguém parecido com ele?** (T) O louco é uma pessoa louca da cabeça. Esta indo embora para uma cidade, porque ele não queria fazer nada e a imperatriz e o imperador mandaram ele embora. Conheço muitas pessoas que nem ele. Às vezes faço coisas que nem ele... (ficou pensando, enquanto olhava para a figura). Grifos meus.

No caso Tomé, ao contrário do caso Isaias, ele não foi embora da escola, mas seu pai foi embora de casa (isso já havia acontecido duas vezes). Neste caso, a imperatriz e o imperador, podem estar "cruzados" na trama de relações do pai (enquanto filho), pois também ele sofreu problemas relacionados a esses arquétipos. E, hoje, possivelmente, atualizados na relação com Tomé. O fato é que Tomé ora se sentia bastante "cobrado" pelos refletores educacionais (mãe e professora, principalmente), ora negligenciado pelo pai. A cobrança centrava-se na necessidade de que **deixasse de passear** (falando simbolicamente). Ou seja, para ter mais atenção com as tarefas escolares.

Jó diz: *eu sou o louco, porque faço muitas coisas que ele faz. Por exemplo, eu não gosto das coisas convencionais: eu queria uma escola que fosse tudo de computador. Daí cada criança tem o seu computador ou cada dupla. Não gosto de copiar do quadro (assoprou)... Falei com minha mãe e ela achou que a gente precisa escrever. Aquele pedaço de madeira com um grafite dentro, coisa mais idiota (quando se referia a ter que escrever com lápis).*

A queixa principal em relação a Jó, segundo a professora: *faz tudo menos a lição, nem mesmo na hora da correção. Hoje nem o material ele trouxe. Parece que não estava na aula. Talvez por isso ele tenha tão originalmente se assumido como louco. Entretanto, ele nos mostra um louco aparentemente "bem resolvido", e muito interessante, capaz de gerar novas idéias. Ao contrário da polaridade arquetípica negativa, dessa representação. Ou seja, o louco enquanto enunciado⁴⁸ carregado de significação cultural negativa, nos impede de deixar perceber o fluir das diferenças, das "caras e coroas", presentes nas significações arquetípicas de nossas vidas.*

No caso de Jó, esse louco foi constantemente alquimizado, através do esforço afetivo, diariamente construído pela sua mãe; no sentido de não entregar-se, e não deixá-lo entregar-se às "dificuldades" e aos estigmas impressos pelo meio, no momento, internalizados por Jó. A

⁴⁸ Enunciado, entendido como aquilo que já está dito, porque faz parte de um sistema de significação. Como diz Greimas (s.d): (...) *entende-se por enunciado toda grandeza dotada de sentido, pertencente à cadeia falada ou ao texto escrito, anteriormente a qualquer análise lingüística ou lógica (p.148).*

grande-mãe, na sua polaridade positiva, amparava-o nos percalços diários (como no caso do braço direito quebrado), problematizando e tentando auxiliá-lo na tomada de posição necessária. Vejamos sua expressão: *ele começou a fazer os temas (por sugestão dele) com o braço quebrado no computador, antes era aquela tragédia para fazer os temas, ele fugia o tempo inteiro (grifos meus)*. Interessante observar que o computador está intimamente relacionado ao trabalho do pai (refletiremos isso na figura do imperador).

Noé (13a), na sua última escolha, diz: *não sei falar do louco, mas acho que ele pode ser bom. As pessoas não entendem ele e botam na prisão. Os do mal é que fazem isso*.

Noé é um menino muito arredo e tem muita dificuldade em se mostrar. Sua trajetória é permeada de muitas dores e faltas. Parece que está começando a se envolver com o submundo da droga. Quando questionado, dizia: *pô professora já parei com isso. Foi pouco tempo. Eu sei, isso faz mal pro cara*. Mas, segundo a professora da classe, ele andou faltando muito. E, toda vez que era acenada a possibilidade que conhecer mais sobre a sua vida, dava um jeito de escapar. Lembra a professora: *quando eu falei para as outras crianças em ir na casa do Noé (por causa das suas faltas), ele retornou imediatamente*. Esse comportamento, faz pensar: **que constelações arquetípicas estarão polarizadas?** Talvez, um louco carente que internalizou a virtualidade da margem, a dificuldade de receber e a inexistência de uma "ordem" fundada na autoridade afetiva que impulsiona para a vida (construção ou subjetivação positiva).

Conforme já foi anunciado: no tarô o louco tem o primeiro ou o último lugar (ponto inicial ou último). Se distingue pela ausência de cifra... O louco não se preocupa com os perigos do caminho porque se sabe invulnerável e imortal e por isso mesmo, está exposto a todo tipo de faltas

Interessante observar que todos eles (sujeitos pesquisados) escolheram essa figura em primeiro ou em último lugar, conforme na jornada arquetípica do tarô. Ou seja, **lugar ocupado**, constelado no reino da "família tarológica".

4.5.2.2 O mago

A carta de nº 1 do tarô. O representante arquetípico do **poder-transformar** as mazelas e dificuldades daqueles que desejam *fazer um querer* (Silva, 1993), na grande maioria, entre os seis sujeitos, esta figura foi escolhida em segundo lugar.



Fig.12

FONTE: Baralho de Marselha

Ao começar esse "jogo" ou essa "viagem" houve a identificação, em primeiro lugar, com a representação do louco (conforme vimos anteriormente), para posteriormente, proceder o apelo ao mago. Em outras palavras, parece que ao ser escolhido em segundo lugar, o mago está sendo "intimado" a ajudar o louco em sua trajetória neste reino família, no sentido de interceder junto aos representantes do poder do fazer e do mandar. E, assim, proceder a "abertura" dos caminhos, da compreensão e da aceitação do louco. Então este (mago) poderá mostrar que **ele sabe...** Vejamos:

Para Noé, o mago *faz um monte de coisas, um castelo, qualquer coisa, ele vai ver os passarinhos e cuida das flores...* Chama-lhe atenção os objetos que estão sobre a mesa. (P) **Destes objetos, qual achas que ele mais usa?** (N) *Acho que é a faca, para cortar quem está incomodando os outros...* (P) **Então ele é perigoso?** (N) *Não ele só se defende...* *Eu não gosto de faca tenho medo, porque pode cortar. Tem um homem lá na vila que cortou a mulher na barriga com uma faca.* (P). **O que mais gostas nele?** (N) *Óh... ele está olhando prá lá, está olhando para uma flor pois ela é muito cheirosa. Queria que ele fizesse a minha casa... Uma casa grande e bonita; e na escola, queria mais material, mais peças, tem muitos vidros quebrados pelos alunos.* (P) **O que ele pode fazer neste reino?** (N) *Faz tudo ficar mais bonito: o castelo, com flores, plantas...* (P) **Conheces alguém parecido com ele?** (N) *Sim minha madrinha é parecida com mago, me dá o que tenho vontade... Quero uma moto.*

Ao eleger a faca como o símbolo que mais lhe chamou a atenção, pode-se inferir que está necessitando de proteção. Não quer machucar, só se defender [dos ataques]. Esse instrumento -- a faca (ou espada) -- é um dos símbolos alquímicos, na atividade dos magos. Desembainhar uma espada é símbolo de força, de verbo --fazer acontecer --. Essa ação somente é realizada num momento muito importante. Percebe-se ainda que na expressão de Noé o mago está acima desses ataques e dificuldades do caminho, pois ele olha para a flor cheirosa... Será o desejo de sair fora "dessa coisa mal cheirosa", que pode ser sua vida (com todas as vicissitudes

que nela contém: desamor, problema para aprender, a rua, o grupo, a cola, etc)?

Marta também fez sua escolha em segundo lugar. (P) **O que achas dessa figura?** (M) *Gosto da cara dele, é bonita. O cabelo e os olhos... Os sapatos também são bonitos.* (P) **O que ele faz neste reino?** (M) *Fazia mágica de ajudar os outros.* (P) **Conheces alguém que se pareça com ele?** (M) *Minha madrinha. Ela me ajuda (agora a mãe anda boa). Eu pediria pro mago prá voltar prá minha madrinha. Ela é gorda, baixinha, cabelo grande, é boa (me dá as coisas que faltam). Antes quando eu era pequenininha eu morava com ela, ela gosta de mim... quando estava doente ela me levava pro médico... Acho que minha mãe não gosta de mim, porque se gostasse ela não me xingava.*

Sua expressão, delineia-se em torno da beleza e do amor. Ou seja, o mago pode lhe acessar alguém bonito que não a rejeitará, bem como suprirá a falta das coisas materiais. A trajetória de Marta, como na maioria dos "filhos das faltas" rua, é muito difícil: sofre problemas de espancamento e rejeição (dores físicas e morais).

Certa vez, o juiz da infância e do adolescente foi na escola aberta (por ocasião do dia da criança) e, enquanto ele falava, Marta disse: *esse juiz é o culpado de eu estar morando com a minha mãe que me bate. Me tirou da minha tia.* Desafiada a questioná-lo, perguntou: *por que a gente apanha?* Ele tentou responder estas questões, embora, para Marta ficassem afetivamente sem respostas. Para mim essa questão

não está no âmbito do conceito ou da descrição, mas efetivamente no âmbito do sentir.

Raquel diz: *Esse mago faz mágicas no reino, e tira os outros do mal, se eu tivesse um na minha vida ia pedir que nada de mau acontecesse prá mim e prá minha família.* (P) **O que o mago faria quando visse as pessoas deste reino sofrerem?** (R) Ele ajudava eles. (P) **Como?** (R) Ajudava prá não fazer mais as coisas que incomoda os outros (o rei e a rainha). *Ele pode mandar sempre coisas boas.*

Novamente, a necessidade da alquimia, da ajuda, da transformação ou da operatividade nas relações ou do gesto de empunhar a espada. Em outras palavras, o **poder de mudar situações** ou fatos que nos atrapalham, simbolizando e resgatando a atividade originária e o poder de criador que existe no homem.

Já Isaias, ficou em dúvida: ele é feio e um pouquinho bonito, pinta as coisas, dá café... Só. (P) **O que pedirias para o mago?** (I) para jogar futebol, me ajudar a passar de ano. Em casa ia pedir para... (ficou indeciso e silenciou). O que mais ele poderia querer? Ser menos exigido? Ser mais aceito? Em outras palavras, dar somente o que pode, e a partir daí superar-se mudando as concepções e expectativas ("más") em relação ao seu processo.

4.5.2.3 A Imperatriz e o Imperador



Fig 13

FONTE: Baralho de Marselha

Estas figuras são tributárias da representação arquetípica na trama vincular familiar, ou representantes na relação do poder, do mandar e do "saber", conforme anunciado anteriormente nas páginas precedentes, ou das categorias da lógica modal do *poder -fazer -fazer* (Silva, 1993).



Fig.14

FONTE: Baralho de Marselha

A imperatriz, arcano de nº 3 no tarô, foi escolhida pelos sujeitos entre 2º e 3º lugares.

Somente Noé fez sua escolha em 1º lugar. Quando questionado sobre o **que achava da figura**, respondeu: é a mais bonita, e o que mais gosto nela é a coroa, o passarinho dela e aquela coisinha dela na mão dela (cetro). O cetro dela faz mágica e o passarinho cuida dos animais, das crianças. (P) **O que ela faz nesse reino?** (N) *Cuida e dá comida prá eles. Ela manda pro bem e pro mal* (P) **Conheces alguém parecido com ela?** (N) Ela me lembra a branca de neve. Também tem uma guria perto da minha casa que se parece com ela: é loirinha, tem o jeitinho dela. (P) **Mudarias alguma coisa nela?** (N) *O sofá dela. muito feio, parece uma cama, parece que ela está deitada. Gosto da roupa dela (chama atenção a cor azul e vermelho).*

A representação arquetípica da **grande-mãe**, para Noé, parece estar em torno da fantasia expressa no desejo de ter a

beleza e a candura da branca de neve ou de assumir o poder do cetro. O cetro capaz de transformar algo... E a águia (chamada por ele de passarinho) parece ser o símbolo da liberdade. **Liberdade personificada, que cuida crianças e animais**, e que denota a expressão do movimento. Ao contrário do que ele não gosta na imperatriz *parece uma cama, parece que ela está deitada...* Ou seja, estar deitada pode significar estar descansada perante algo ou alguém, ou ainda, estar parada. Essa é a expressão da ausência real da sua mãe: Noé vive com os avós paternos, às vezes a mãe aparece. Ele fala muito pouco sobre ela (não foi possível contatar com sua família). Tem muitos irmãos e ele já "está na rua", cuidando de carros nos estacionamentos.

Marta, frente esta figura, diz: *sinto uma impressão boa, é bonita. Gosto da coroa, porque quem tem uma coroa é rainha e é muito feliz (parecia não estar com muita vontade de falar).* (P) **E o que ela faz no reino?** (M) Fica ordenando, e seu poder está ligado à águia porque ela sempre fica agarrada nela (sem ela perderia o poder). O cetro dá poder de ordenar, se eu tivesse esse cetro ia mandar dar comida para os pobres, ia ajudar os pobres... E, só! (P) **Mudarias alguma coisa nela?** (M) Não. Só que eu queria que ela ficasse sempre boa.

Já para Marta, essa representação arquetípica circunda o enunciado **do poder, do mandar e do fazer**. Como vimos anteriormente (na figura do mago), suas faltas afetivas são muito fortes. Daí porque tais enunciações: *quem tem uma coroa é rainha e é muito feliz (capaz de poder ter...); fica ordenando, e seu poder está ligado a águia porque ela sempre fica agarrada nela (sem ela perderia o poder)*. Aqui, a águia

pode ser pensada como a representação do filho, em que muitas vezes as mães se "agarram" (tanto em excesso como nas faltas) impedindo-os de ser. Talvez, a **grande-mãe** perderia o poder, na medida em que perdesse o seu falo [filho], no sentido lacaniano. Mas esse poder do cetro, seria alquimizado por Marta quando diz: *O cetro dá poder de ordenar, se eu tivesse esse cetro ia mandar dar comida para os pobres, ia ajudar os pobres... E, só!* Ou seja, não só o poder-mandar, mas o poder de **poder ajudar a ser**.

Raquel, ao contrário de Noé e Marta: *não gosto daquele bicho (águia), porque a imperatriz fica agarrada... não gosto nada dela. Não gosto da roupa azul, tá muito feio... (P) Então, o que gostas nela? (R) Da coroa e da varinha da mão (cetro). Gosto do colar e do vestido. A coroa deixa ela mais bonita, e quem usa é rainha... Fica diferente dos outros porque tem uma coroa. Entretanto, quando questionada sobre ter de usar coroa para ser diferente, disse: *é não é só isso, a senhora não tem coroa e é bonita, ela (imperatriz) não. Acontece que com uma coroa fica uma rainha e manda nos outros.* (P) *O que ela faz no reino? Ela é boa. E no reino manda os outros trabalhar (as pessoas do reino não gostam).* (P) *Quem se parece com ela? Em casa, o meu pai e no colégio a professora, ela manda e xinga a gente quando nos manda no quadro.* (P) *O que sentes ao olhar para ela? (R) Sinto coisas boas ao olhar pra ela.**

Tomé acha que: ela (imperatriz) gosta mais do imperador, do que do louco. Do mago ela não gosta tanto, porque ele tem mais poder que ela. Também gosta da águia. Ela serve de escudo para a imperatriz se defender. Se não tivesse essa

águia, usava os poderes dela. (P) **Que poderes são esses?** (T) É que ela faz as balas de um revólver voltarem para dentro da arma. Mas, com o escudo a bala bate nele. Acho que tem mais poder sem ele (escudo), um pouco ele atrapalha. Ficou com ele porque é de ouro. (P) **O que mudarias nessa figura?** (T) Não gosto dos cabelos brancos atrás. (P) **O que te lembra cabelo branco?** (T) O vô. Ele pinta os cabelos... (pausa) Os outros morreram. Se minha mãe tivesse cabelo branco eu mandava ela pintar.

Nessa história de significação estão demarcados pontos importantes que perpassam a trajetória de Tomé frente a esse arquétipo: mortes, perdas, separação dos pais, medos (principalmente da velhice), e a presença da mãe na hora do limite.

A representação arquetípica da mãe, na imperatriz, se apresenta como alguém que pode estar se defendendo de determinada situação, e que para isso se utiliza da águia (escudo):... *gosta da águia. Ela serve de escudo para a imperatriz se defender. Se não tivesse essa águia, usava os poderes dela...* É como se ela (águia) tivesse uma função específica na trama de relações, da imperatriz com os outros habitantes desse reino. Sendo ressaltado o imperador: *ela gosta mais do imperador do que do louco (que "atrapalha").* Mas, continua Tomé: *um pouco ele (escudo com a águia) atrapalha. Ficou com ele porque é de ouro.* Ou seja, o ouro simbolizando o valor e a dimensão desse **poder** que o escudo aguia representa na figura da imperatriz. A águia⁴⁹ a partir

⁴⁹ Os fragmentos históricos da figura da águia, nos retem a um significado de poder, liberdade e justiça. Por exemplo, nos Estados Unidos, usam a águia branca simbolizando o poder como símbolo mundial de liberdade a justiça (mesmo sendo esta uma sociedade capitalista). Por sua

da significação atribuída por Tomé (e também pelos outros sujeitos pesquisados), me remete ao arquétipo de filho (para a mulher), conforme já explicitiei. Apenas um dado ilustrativo dessa significação; a imperatriz "agarra" o escudo de águia a sua direita, enquanto o imperador, deixa-o recostado (a sua esquerda) no trono, descansando suavemente o pé direito (único ponto de conexão objetiva).

Isaias: *ela é boa e bonita, às vezes braba e mandona... (pausa) É, ela é meio boa. Ela cuida um pouquinho do louco. O que ela gosta mesmo é de mandar em todo mundo, e dá um amor. Não quero mais falar dela...* Interessante confrontar essa significação de Isaias, com a fala da mãe a respeito dele. Ou seja, ela não é nem boa nem ruim. É apenas necessária? Vejamos sua expressão: *ela cuida um pouquinho do louco*. Deveria cuidar mais ou diferente? Isso me remete ao que ele disse frente à significação do louco: *ele está indo para outro reino...* Dizendo de outra forma, de fato ele está precisando de outro "reinos" mais prazerosos e que naturalmente lhe desafiem mais e melhor.

Quando começou a interagir com essa representação arquetípica, Jó teve muito sono (aliás foi sua 1ª escolha). Inicialmente ele ficou no nível figurativo, ou seja, quando solicitado a falar sobre, descreveu as formas e cores da figura sem entrar na operatividade (piagetianamente falando), da imaginação ativa (significação). Insistindo no aprofundamento, a pesquisadora perguntou: **afinal o que achas dessa figura? o que tu sentes quando olha para ela?** (J) Ela é

vez, os alemães usam a águia preta, cujas raízes estão fundadas no nazismo de onde surgiu Hitler. Portanto sua origem é ditatorial.

uma pessoa boa e ajuda, mas é cheia de frescuras. Tem muitos filhos na comunidade. Trata eles muito bem. Às vezes ela parece um homem. A coroa que ela tem é sinal de poder e o ouro é de riqueza. (P) O que mudarias nela? (J) (pensou muito antes de responder) Deixarei a águia do lado do coração. Se fosse rainha teria mais jóias, pois as mulheres são vaidosas. Se ela fosse a mãe tirava essa roupa e colocava um vestido que ela escolhesse.

Percebe-se um boa relação com esse arquétipo, ressaltando muito bem, que às vezes ela (mãe) tem assumido o papel de homem. E, também, deixaria a águia do lado do coração (o filho mais perto da mãe?). Interessante observar um fragmento da fala da mãe de Jó. *Agora ele me procura para fazer o tema. Ele fica horas envolvido no tema, tem escrito coisas lindas. Organizou um padrão super bom, e até a pasta ficou mais organizada. Penso que a relação dele comigo é a de não querer que eu seja cúmplice do seu crescimento.*

O imperador, arcano nº 4 do tarô, arquétipo do **grande-pai**, foi significado pelos sujeitos como aquele que tem certo poder no reino, mas que para isso teve de "trabalhar" muito. Ao contrário da imperatriz, que parece ter um "poder natural". Esse reino, na significação das crianças, se apresenta matriarcal (o que nos remete a posteriores reflexões).

Noé não quis falar muito do imperador, porque na concepção dele é só um cara bom e casado com a imperatriz.

Raquel, se refere à figura dizendo: gostei dele...
 Daquela coisa vermelha (roupa) e daquilo que ele tem na mão
 (cetro). (P) **Se pudesses ter um desses objetos, qual seria?**
 (R) Queria a coroa e com ela ia ficar mais feliz. Não teria
 muitos poderes, mas ia fazer muitas mágicas. Ele é marido da
 imperatriz, e acho que as vezes eles brigam. (P) **Por quê?** (R)
É que ela manda mais. Ele ajuda a cuidar do reino, mas ela
 tem mais força. Ela tem mais poder por causa da águia. Essa
águia pode me matar. (P) **Por que ele não fica com a águia?**
 (R) Ele não ficou com a águia porque não gostava de abraçar.
 Ela é muito pesada para ele que não tinha tanta força. (P)
Conheces alguém que se pareça com ele? (R) Sim. Todos são
imperadores na minha casa. Até eu. A professora é também
 imperador.

Ser imperador, nesse caso, parece ser alguém com "forças
 subordinadas" ou concedida por outrem. Por quem? Observa-se
 que em sua casa todos tem essa força (relativa); inclusive a
 professora, na escola. Ou seja, é preciso mais força para
 mudar a situação do "reino" onde Raquel vive, representado
 principalmente, nas duas figuras arquetípicas: o louco e
 imperador. E, novamente, a história da águia.

Marta, escolheu o imperador como última opção, dizendo:
 acho ele legal, não está agarrado ao poder, ele não se
 preocupa com ela (imperatriz), ele se defende e tem a mesma
 força do que a imperatriz. Eles são casados e felizes. Só
brigam por causa do louco, que atrapalha eles, e outras coisa
 também. (P) **O que o louco faz de tão ruim?** (M) Ele (louco)
 fala coisas que eles não gostam, e não tem o que fazer com
 ele, nem mesmo o mago.

O arquétipo do pai é representado como alguém que está meio alheio à situação do reino, não está presente ou ... não está agarrado ao poder... não se preocupa... Na sua realidade é mais ou menos assim: Marta mora no mesmo pátio da avó, que fabrica loló detendo o poder do **mandar e do fazer**, sobre o qual todos temem. Inclusive a própria polícia já foi corrida a tiros. É uma família que se caracteriza pela força matriarcal -- a avó manda na mãe, que manda e bate na filha que pede ajuda para o mago e nem mesmo ele pode reverter a situação (parafraseando o que ela própria disse acima).

Isaias diz que o imperador (rei): manda no reino. Segura o cetro, usa a coroa e isso daí (águia). Ele não fica brabo com o louco, só com o mago, porque ele bota as coisas em cima da mesa. O rei gostaria que o louco tá certo. O Rei manda junto com a rainha. Ela já é um pouquinho boa e má. Ele briga com todo mundo. É mau uns dias (segunda, sábado e domingo), e bom nos outros dias.

Segundo a professora: o pai do Isaias é extremamente autoritário. Ele não acredita na escola e, provavelmente, falam disso em casa. A relação familiar é muito estranha. Tive contato com eles (em família) no aniversário do Isaias. O pai parecia o poderoso chefe, pois a mãe (do Isaias) corria para lá e para cá. Tudo lhe era reservado e guardado... Tipo o imperador que estás trabalhando -- ele reina e os súditos cumprem seus desejos.

Na versão de Isaias, a representação do imperador se assemelha à versão da professora. E, quando Isaias expressa o rei gostaria que o louco tá certo, de alguma forma pode estar

dizendo que o pai quer a melhora dele na escola, mesmo que para isso **delegue o poder** à mãe (que é quem assume). Interessante, é que o pai foi em uma reunião, na qual em nenhum momento se posicionou. A mãe era (e é) a porta-voz. Num dos contatos que tivemos, ela disse (se referindo ao marido): o meu marido se queixa sobre como é que as coisas que lhe interessam ele (Isaias) guarda tudo (futebol, novela, política, etc), e não guarda as coisas da escola.

Tomé: (P) **O que achas dessa figura?** (T) Ele pensa que o louco não trabalha... Mas, ele não acha nada do louco nem do reino. Ele tem um pouco de poder, mas o mago tem mais poder. Ele se preocupa com o louco. A águia é um bicho de estimação. Eu tinha um (bicho) e morreu. (P) **O que mudarias?** (T) Essas barbas dele e o cabelo branco, mandava ele pintar.

De fato, o pai de Tomé mais parece um filho (da esposa), do que um companheiro e pai. Então, às vezes ele não acha nada... outras vezes ele se preocupa com o louco...

Jó, entra direto na significação do arquétipo do **grande-pai**: ele é meio chato está sempre parecido com Mauricinho. Quer que todos fiquem em silêncio, ele está sempre estressado, mas quem sabe mandar é a imperatriz. (P) **Conheces alguém que se pareça com ele?** (J) Meu pai, porque ele está toda hora usando terno. (P) **O que tu fazes com ele?** (J) Vejo filme de ação, aprendo computador. Ele sempre me diz que pegava recuperação. Ele está sempre cansado e jururu. Imediatamente ele faz uma associação com a mãe: a mãe é bem mais simples que o pai.

Após ter trabalhado com o instrumento da pesquisa, de forma semi-dirigida (anexo B.2), foram oportunizadas situações livres (anexo B.3) e lúdicas.

Jó criou uma situação que chamou **família tarológica**. Nessa criação ele identificou cada carta com um elemento da sua família e disse: *eu seria o louco porque faço coisas que ele faz; a minha irmã seria a imperatriz porque é muito perua; a mãe seria o mago porque ela está sempre engendrando coisas -- inventa um troço para fazer outro troço; e o pai é o imperador porque está sempre usando terno.*

Raquel, Marta, Isaias e Tomé, preferiram fazer a brincadeira do "faz de conta". Vejamos:

Eu sou a imperatriz, porque como rainha eu ajudaria os outros. A coroa dá força para mim, e para quem usa. A senhora (se dirigiu à pesquisadora) tem uma coroa, tem força e é bem legal. Aqui na escola eu faria todo mundo dormir e passar de série. Em casa, comprava uma casa bem bonita (Raquel).

Eu também sou a imperatriz, e daria muito material para eles limpar a escola. Na minha casa eu pegava e mandava arrumar. Comprava um monte de coisa nova. Por enquanto é só (Marta).

Eu sou o mago e salvava o pássaro das mãos da imperatriz e fazia as pessoa feliz (Isaias).

Vou ser o mago. Tenho muitos poderes. Aqui na escola eu plantava mais árvores e na sala de aula compraria um quadro novo e convidaria para mais colegas sentar comigo. Eu sento só com quem eu não gosto muito. Faria uma mágica para o

Isaias nunca mais sentar comigo. Lá em casa eu teria um rato novo... Não mudaria mais nada, pois eles (pais) não têm mais filhos para poder comprar coisa para mim (Tomé).

E Noé fez um desenho bem colorido, onde o mago cuidava das flores (rosas), a imperatriz estava no castelo mandando, enquanto isso o louco, estava na prisão.

Percebemos, ao longo dessas descrições, o quanto a imaginação ativa permitiu significar as trajetórias vividas por esses sujeitos. Vivências essas, que de alguma forma refletem-se na aprendizagem escolar.

Essas significações verbalizadas, nem sempre verbalizadas e nem sempre consciente nos sujeitos, possibilitou sentir alguns fragmentos de constelações arquetípicas assimiladas no decorrer da formação. Cujas bases estão fundadas na trama de relações, inicialmente familiares, podendo estender-se a um espectro social mais amplo.

5 OS POSSÍVEIS DO MOMENTO E OS NECESSÁRIOS DO AMANHÃ

*... os dois tédios que me apertam o tédio de
poder viver só o real, e o tédio de poder conceber só o
possível.*

Fernando Pessoa

5.1 As reflexões possíveis

Precisei parafrasear Piaget no **possível e necessário**, por ser essa a "tradução" mais apropriada para o momento "final" dessa dissertação.

Ao longo da pesquisa empírica, e no decorrer da elaboração teórica, muitas perguntas me acompanharam. Entre elas: **como é que as psicologias analítica e genética respondem a questão do não-aprender? Em quê essa pesquisa contribui ou para onde ela aponta?**

Embora tenha me proposto a uma reflexão e a um trabalho nada convencional, essas questões refletem o espírito acadêmico convencional. São dúvidas oriundas do meio acadêmico em que estou imersa, bem como da ansiedade, quase draconiana, na relação academia/pesquisador e vice-versa, oriunda dos mecanismos instaurados nesse meio. Dizendo de uma outra forma, a academia é um lugar comum de respostas imediatas, e de certa maneira, de necessidade de certezas historicamente comprovadas.

Penso que apesar do esforço, não encontrei essa RESPOSTA, mas ensaiei uma série delas, uma vez que o problema de aprendizagem, em sua origem, é um problema essencialmente interdisciplinar, por isso difícil (quase impossível) de

tratá-lo de forma disciplinar (no sentido linear de discipliná-lo), dicotômico e fragmentadamente. De alguma forma, esse microcosmo (o "não-aprender") reflete o macrocosmo, ou seja, o próprio mundo em que vivemos.

Se atentarmos bem, perceberemos que o mundo, nosso grande útero, não é disciplinar, ao contrário ele é indisciplinar. Logo, as investigações advindas dele também serão não-lineares, por isso, indisciplinadas e interdisciplinadas. Ou seja, não há **a resposta**, mas uma série de caminhos, de **franjas**, de **dobras e curvas**, que nos acenam o caminho dos possíveis.

O caminho dos possíveis busca por raiz a unidade em processo, ou seja, consiste em empregar esforços para, dentro dos limites, compreender as partes no processo das virtualidades. Virtualidades que supõem um espírito científico dinâmico, desenvolvendo técnicas necessárias para a investigação dos fenômenos da vida. Nesse sentido, nos encaminharemos aos profundos mistérios, como o percebimento da realidade que constitui o seu âmago. Por exemplo, o tarô enquanto instrumento de investigação nessa pesquisa, se utiliza das técnicas do método clínico e da imaginação ativa.

A produção de significação dos problemas de aprendizagem para além da autoria do saber do outro, contribui na reflexão do discurso subentendido enquanto discurso científico, objeto da enunciação⁵⁰. Enunciação, que dá **ênfase no poder do**

⁵⁰ Para Greimas (s.d.): ... enquanto ato, esta tem por efeito produzir semiose ou para ser mais preciso, essa seqüência contínua de atos semióticos que se denomina manifestação. O ato de significar [...] Opera em sentido oposto e procede, em primeiro lugar, à abolição de toda linearidade (p. 147).

sujeito, de ser autor de seu próprio processo, mesmo na palavra **não-dita**.

A autoria, que está **para além da autoria do saber do outro**, articula-se a processos de construções anteriores **não-ditas** necessariamente, mas que estão consteladas. Especialmente nos períodos em que o organismo do sujeito está em acelerado processo de apreensão do mundo -- sensório-motor e ciclo matriarcal.

Nesse caso, as cartas do tarô de Marselha foram fundantes arquetípicas de tal interlocução com estas construções *a priori*. Essas construções/constelações, produtoras de significações, também têm suas raízes ancestrais, e de certa forma, estão presentes na subjetivação desses sujeitos.

O meu olhar nessa pesquisa, apresenta-se com complexificações distintas dos pressupostos científicos até então produzidos nesta área. O sujeito que parece "não-aprender" é convidado a embarcar na viagem de seu próprio mundo imaginal, e assim, produzir sua significação através da *imaginação ativa*. Não precisamos presumir pelo outro, porque uma vez acessado e respeitado o poder de fala, os alunos podem escolher uma linguagem própria de produção e significação.

Nesse sentido, a representação arquetípica do enunciado de **não-poder-saber**, na figura do louco, vai transformando-se no desejo de **fazer um querer**, na alquimização possível do mago. Um querer ser e um fazer acontecer, com um Isaias, uma

Marta, um Tomé, uma Raquel, um Jó, um Noé, diferentes. E assim, mostrar outras novas possibilidades de aprender.

Quero dizer que o discurso do **não-poder-saber**, é um discurso um tanto quanto antigo e desgastado, pois foi possível perceber que, **sim, eles sabem e podem saber**, mesmo que não seja o saber esperado, já nas primeiras expectativas dos refletores educacionais.

A linearidade do conhecimento desejado, da aprendizagem de perguntas e respostas, está presente no **ICnE** dos refletores educacionais, especialmente na práxis do professor ou da instituição escola. Ou seja, existe uma estrutura nas instituições socializadoras (família, e principalmente escola), onde os conhecimentos não prescindem do refletir (projetar para...) em sentido absolutamente linear, como se a apreensão do mundo (com toda sua complexidade) pela criança, deva ser exatamente igual a de seus pares, e num mesmo tempo-espço.

Entretanto, a não-linearidade, que pode pressupor o caos, contém **outra ordem**, e portanto, supõe **outro tipo de organização**, num sistema complexo. Este é o movimento da psique humana, e assim, penso ser o conhecimento e a aprendizagem. Eles fluem num determinado tempo-espço, onde cada organismo se *auto-regula* de acordo com suas possibilidades de adaptação. A exemplo dos seres vivos, do processo vital, o que existe é movimento, fluxo, processo. E, isso é o "normal"...

Interessante observar, que justamente aquele indivíduo que "não-aprende", estando fora dessa ordem linear, é justamente alguém que poderá suscitar uma mudança, um

questionamento na estrutura institucional, na medida em que apresenta um comportamento diferente do sempre igual e esperado. É como o estado de "gravidez"... Não se sabe com será a criança ali gestada, mas ela está ali! Se forem colocadas expectativas em demasia, ocorre o risco da decepção, mas se deixar fluir o mais natural possível, ainda que com certa expectativa, talvez se perceba a novidade na "chegada do outro".

Os arquétipos (fundamento da percepção ancestral) da **imperatriz** e do **imperador** como representantes do **poder-fazer-fazer**, estabelecem uma série de "leis" e/ou expectativas no reino (família). Neste lugar, eles são aqueles que detêm poderes, encaminhando ou norteando o processo do fazer e do saber, bem como possibilitam aos destinatários, a apreensão do mundo em forma de conhecimento na forma deles.

No caso das crianças pesquisadas, pode-se perceber a força desta representação arquetípica. Onde **o poder, o mandar e o fazer-fazer** (ou a inexistência), nas figuras, ora de mãe (principalmente), ora de pai e posteriormente, da instituição escola na figura da professora, cumprem a função de uma educação infantil, afetiva e ideologicamente distorcida, porque mais polarizada nas funções negativas dos arquétipos da imperatriz e do imperador.

Para isso, novamente refiro a importância da constelação e estruturação simbólica na infância, principalmente nos momentos de construções mais ricas, conforme citei nas páginas precedentes. Tais construções e significações estão permeadas de "ruídos" e dificuldades, nos casos estudados, conforme podemos ver.

Ressalto que não se trata de "crucificar" nem mãe (a exemplo das teorias psicológicas ortodoxas), nem pai, nem mesmo o professor. Afinal, somos todos produtos do conhecimento acessado por outrem, e isso é inerente à condição de aprendizes, em que os refletores educacionais, **refletem o seu saber**, de certa forma, de acordo com os parâmetros aprendidos.

Penso que a questão principal não é simplesmente categorizar se o que está polarizado na educação da criança é a representação arquetípica do imperador ou da imperatriz, mas sobretudo refletir como esta forma de relação se manifesta, bem como, das possibilidades de alquimização (mudanças) na relação de ensinar e aprender.

A questão do **poder aprender** ou do **não poder aprender**, está diretamente associada a essa questão -- **o arquétipo do poder, do mandar e do fazer-fazer** -- polarizados "negativamente", representado nas figuras do imperador e da imperatriz, ou seja, no refletir desses arquétipos nas ações do pai, da mãe e da instituição escola, na figura do professor.

Essas posturas são próprias de práticas e de discursos autoritários, associado a questões ideológicas e culturais, presentes na formação de todos nós.

As defasagens cognitivas são decorrentes dos diferentes momentos do conhecer, que se estende a todos os indivíduos no decorrer do processo de crescimento e de aprendizagem. Entretanto, por diferentes e diversas razões, não as compreendemos e facilmente adotamos a análise na perspectiva

do **problema de aprendizagem**. Tal perspectiva focaliza o lugar do **não-poder-saber**, em que o sujeito passa a assumir a representação arquetípica do louco, tanto na família quanto na escola.

Esse é o reino onde a trama institucional tece sua rede de expectativas, de ganhos e também de frustrações.

Talvez um dos problemas que impossibilite a compreensão de como se aprende, esteja relacionado à velocidade ou ao ritmo de cada um. Sem dúvida nenhuma, difere de indivíduo para indivíduo. Esta velocidade no aprender, está intimamente relacionada à movimentos do organismo (com potencial endógeno, relativo) que, por sua vez, atualiza-se com as experiências exógenas (conforme Piaget nos legou), no fazer e no ser.

O fazer e o ser, estão "amalgamizados" a uma experiência que acontece no coletivo dos sujeitos em relação. Não é talvez por acaso que o povo emprega termos como "a gente", "nós". Deste ponto de vista, o processo de aprender nunca será muito individual. Na realidade não é uma "ausência" de aprendizagem que faz o problema, mas a inexistência de pedagogias e concepções capazes de suscitar experiências coletivas de aprendizagem, menos "engessantes" (essa reflexão, também estende-se à família).

E, nesse sentido, é preciso reinventar outras práticas, outros olhares e outros discursos que não sejam do tipo:

Acredito que algumas crianças não aprendem por fatores psicológicos, psicomotores e até mesmo por problemas sociais

tais como desnutrição e pais separados... Ou, são inúmeras as causas envolvidas. Entre elas: desnutrição, imaturidade, falta de apoio, falta de motivação, a família...⁵¹

Mas, quem sabe um discurso do tipo: a criança é apenas resultado de um sistema (no seu todo). Cabe à escola diminuir o índice de dificuldades das crianças e se preocupar em oferecer metodologias alternativas renovadas, onde realmente os alunos sintam-se importantes na prática, não só na teoria e nos planejamentos escolares⁵².

A psicologia analítica e a psicologia genética, respondem a questão do "não-aprender" com um "**sim-aprender**". Um sim que passa pela dimensão do respeito ao processo do construir, do significar e do tornar-se sujeito. E, talvez como anunciava Heráclito, não nos banhamos no mesmo rio duas vezes. Por isso, enquanto refletores educacionais, não podemos desejar que os filhos ou os alunos aprendam somente no ritmo e na forma que desejamos. Talvez pudéssemos ser mais *impredictíveis* como diz Flores citando Gleick, James (1993), e dessa forma, assumirmos os possíveis nas *imprevisibilidades*.

Na década de 70, alguns cientistas começaram a encontrar um caminho em meio a essa desordem. Eram matemáticos, físicos, biólogos, químicos, todos eles buscando ligação entre diferentes tipos de irregularidas (grifos meus)

⁵¹ Fragmentos de uma reunião de professores em Caxias do Sul, onde o tema abordado foi problemas de aprendizagem.

⁵² *ibidem*.

Assim, o problema da aprendizagem não deixa de ser um problema do conhecimento, acrescentaria, em constantes oscilações, ainda não compreendidas por aqueles, que como professores, detêm o "poder" de ensinar.

O conhecimento não poderia estar dicotomizado do fluxo universal, onde uma parte está ligada a outra parte, onde não existe a melhor ou a pior parte, mas **partes necessárias** de um mesmo mecanismo. Nessa perspectiva epistemológica, o "**não-aprender**" passa a ter e a ser uma **significação distinta de conhecer e de aprender**, porque ruptura com o todo estabelecido, ou seja, o modo "sempre" igual e esperado de aprender.

É uma espécie de **singularidade, deslocada dos limites da linearidade**, daí as **oscilações** características do processo de construção do conhecimento. Como o próprio Piaget anunciou, *os diferentes patamares do processo evolutivo.*

O problema é, sim, os limites e as cobranças advindas do exterior, gerando o empobrecimento da cognição e tornando-a desviante, quando esta não está de acordo com os padrões esperados pelos refletores educacionais. Nesse sentido, as instituições família e escola, vibram na polaridade negativa do arquétipo da grande mãe e do grande pai (imperatriz e imperador), em que o **poder, o mandar e o fazer**, estão sobrepostos ao **poder construir**.

De certa forma, já constatamos alguma mudança na instituição escola, através do trabalho pedagógico construtivista. Entretanto, é exatamente na avaliação da aprendizagem que reside o grande entrave. As duas realidades

pesquisadas, escola Aberta e escola Amigos do Verde, demonstraram tal dificuldade; a de viabilizar uma avaliação realmente refletida, frente a promoção das crianças ditas problemas ou com dificuldades específicas, e que nem por isso deveriam repetir o ano. É o que expressa a professora Sofia: a professora da 2ª série (etapa), que pegou a minha turma, acha que pegou uma bomba. Estou me sentido culpada de ter passado o Noé, fui conversar com a supervisora de ensino sobre o assunto e ela disse-me: "agora deixa assim". Parecia querer dizer: agora azar!(grifos meus).

A questão principal não reside somente em promover o aluno de uma série para outra, muito menos do professor sentir a responsabilidade e autoria do processo do aluno, pois nenhum professor passa ou roda alguém; faz sim a mediação entre o fazer do aluno e o saber estabelecido, buscando uma real mudança de postura frente essa questão.

Tudo isso, requer uma discussão referenciada na ação pedagógica, bem como um aprofundamento teórico e prático no coletivo do corpo docente.

Parece ser esse o "calcanhar de aquiles" da educação, uma vez que à escola é delegado o lugar de **fazer-fazer**, ou seja, de **fazer acontecer o aprender**. É um lugar onde o saber-fazer está historicamente instituído. Prima-se pelo produto, pelo resultado, muitas vezes, do fazer pelo fazer. Assim, não há espaço para a reflexão e para trocas interindividuais entre colegas (professores), e muito menos com a família.

Parece-me que as referências básicas para tais interações, estão numa ação refletida, fundadas tanto na

prática de sala de aula quanto nos estudos teóricos produzidos.

É bem verdade que o professor está sucateado e suficientemente desmotivado, principalmente os professores do Estado do RS⁵³. Mas esse não é o objeto em questão, inclusive pela especificidade teórico-filosófica das realidades pesquisadas. Pois ambas, Escola Aberta e Escola Amigos do Verde, têm uma proposta pedagógica que apontam para um desejo de superação dessas questões político-estruturais (muito limitantes), a partir de pressupostos filosoficamente menos tradicionais, priorizando uma relação de ensino-aprendizagem, efetivamente diferentes. No entanto, ainda mantêm certos vícios ou arquétipos, porque muito arraigados, do **poder e do fazer-fazer**.

O que desejo grifar é a necessidade de, coletivamente, inventar, construir, enfim, **pensar e fazer acontecer novas formas de avaliar a aprendizagem**. Possivelmente, anterior a isso, talvez seja necessário compreender os caminhos necessários (*creodos*) à aprendizagem, com suas "dobras e curvas". Somente assim, poderemos estar mais próximos de uma avaliação desejável aos pressupostos realmente construtivistas e libertadores dos "gessos" históricos.

As hipóteses desse objeto de estudo, circundaram em torno de que um bom desenvolvimento afetivo-cognitivo poderá assegurar um processo "saudável" (na falta de um termo melhor

⁵³ Isso se deve em parte, ao sucateamento a que estão submetidos os professores do Rio Grande do Sul. Em tabela recente do sindicato: CEPRS, de 01/07/94, o salário básico é de R\$ 53.08 por 20 hs, e o mais alto, é de R\$ 238.86.

do que "normal"), a partir de *auto-regulações* positivas. Logo, cabe aos refletores educacionais primar por tais *regulações*.

Para que isso se efetive, é fundamental certo conhecimento da psicologia do desenvolvimento, principalmente por parte dos professores; das capacidades cognitivas das crianças e de seus ritmos diferentes; da importância de desafiar o sujeito a pensar sua ação; e da consciência dos refletores educacionais enquanto produtores de significações sócio-psico-cognitivas.

Os possíveis do momento, me apontaram que tais interações "enviesadas" -- do sujeito com o conhecimento -- encaminham constelações de complexos no *inconsciente pessoal*, acionando o *inconsciente coletivo* através das representações arquetípicas nas polaridades negativas.

5.2 Os necessários do amanhã

*A mão criadora, autônoma e por isso feliz que
sonha seus próprios sonhos e escapa a tirania da visão,
enfrenta os desafios concretos do mundo, levada pela
vontade de poder, pelo poder de vontade.*
Gaston Bachelard

Essa pesquisa abre uma série de possibilidades em termos de análise e aprofundamento teórico posterior, que não foi possível fazer nesta dissertação.

A análise e reflexão do tema em questão não foi esgotado suficientemente, principalmente nos aspectos relacionados à trama de relações referida ao longo da dissertação.

Outras abordagens teóricas poderão contribuir, principalmente, por ser esse um objeto essencialmente interdisciplinar. Um aspecto que mereceria maior aprofundamento, diz respeito às construções *a priori*; produtoras de significações ancestrais numa perspectiva mais sociológica.

Pode-se analisar esse aspecto a partir da complexidade dos olhares de Bordieau (1973, p.62) na questão do *habitus*⁵⁴; de Foucault (1973) a partir da concepção da *ordem do discurso*, especificamente, no que se refere ao discurso enquanto uso da palavra, tributário da mesma ordem das leis.

Foucault (1973, p.1) analisa a figura do louco no seu *não-espaço*.

Desde a idade média o louco não tinha o mesmo espaço dos outros para circular seu discurso. Era o lugar que se exercia a divisão - nem acolhido nem ouvido. Como a fala está investida de poder, e não tendo este o poder instituído, sua fala está fadada a expressar-se para o médico psicanalista onde está instituído o lugar para expressá-la, ou desesperadamente retê-la. Se é necessário o silêncio da razão para curar os monstros, basta que o silêncio esteja alerta, e eis que a divisão permanece. (ibidem, p.2)

⁵⁴ Conceito reutilizado por Bordieu, para direcionar uma noção de pesquisa. Diz ele: *Parece-me, com efeito que, em todos os casos, os utilizadores da palavra **habitus** se inspiravam num intenção teórica próxima da minha, que era a de sair da filosofia da consciência sem anular o agente na sua verdade de operador prático de construções de objecto.* (p. 62).

O autor refere-se à figura do louco a partir de uma análise filosófico-sociológica, como sendo esta uma figura do silêncio na sua própria existência; sem espaço para poder ser ouvido.

Esses recortes teóricos referentes às questões do *habitus* e do *discurso*, poderão contribuir no aprofundamento da compreensão do "não-aprender" e suas ramificações. O aspecto mais sociológico referente à trama de relações do sujeito com o conhecimento, tendo como exemplo o professor enquanto refletor educacional, "gerador" de um discurso que encaminha ou não um desejo para que seu aluno aprenda.

Isso requer uma pesquisa-ação no sentido de interagir em práticas pedagógicas, qualitativamente diferentes, onde certamente estarão interinfluenciadas relações de ensino e aprendizagem, em que as representações arquetípicas poderão ser de **imperatriz a mago**. E desvelar os diferentes significados subjacentes dessa figura, que historicamente tem sido depositária do saber, e também, por isso, muitas vezes vilã, na história educacional. Como igualmente é o caso do sujeito que fracassa na escola, sobre o qual tentei dissertar neste trabalho.

O espaço de sala de aula é um espaço de significações, em que estão presentes uma verdadeira jornada arquetípica, cujas manifestações estão presentes nos diferentes modos de pensar e fazer educação, a partir de diferentes paradigmas epistemológicos educacionais. A sala de aula pode ter o tamanho do mundo, quando vive a dinâmica da própria vida. Para isso é necessário dar espaço para os desejos e situações cotidianas, proporcionando situações de desafios, em que se

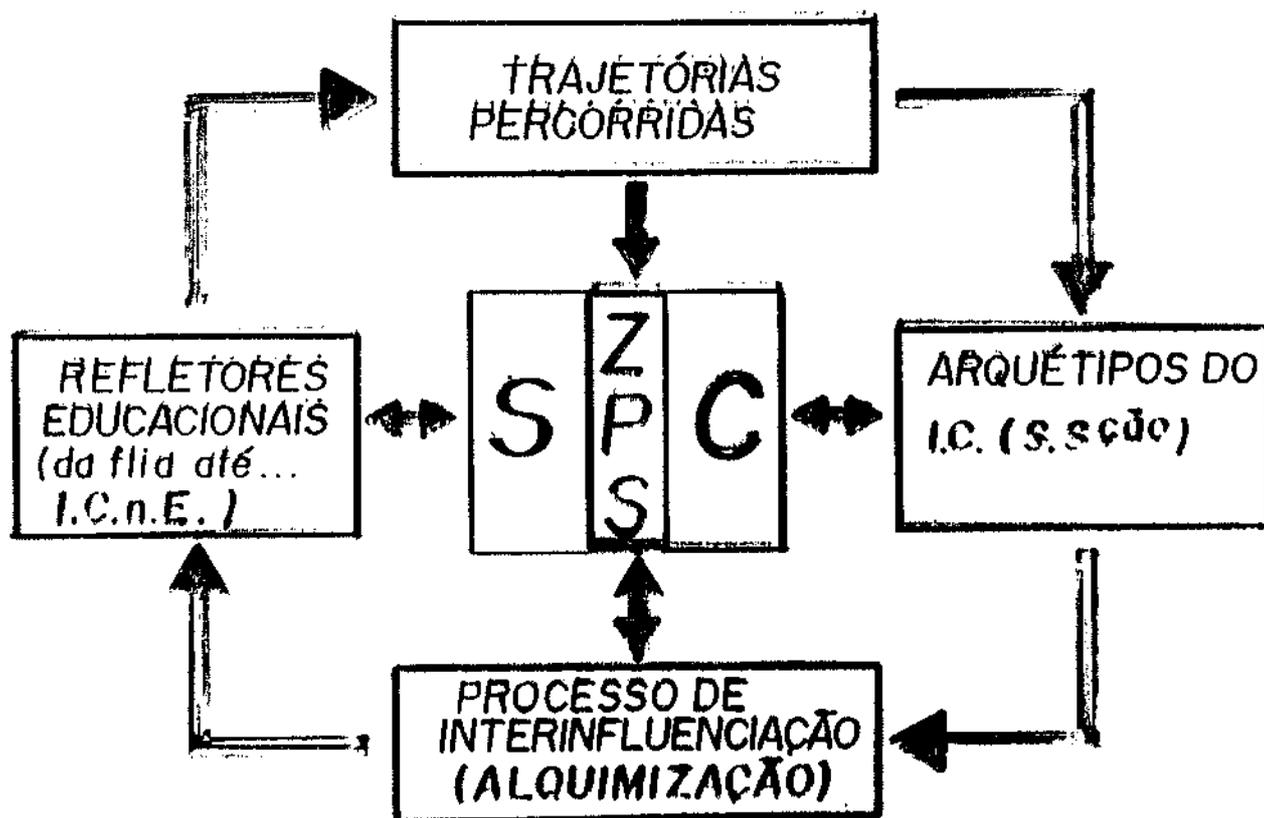
priorize as relações democráticas e afetivas. Nesse sentido o arquétipo do **mandar-fazer**, próprio do professor (do adulto em geral), se alquimiza no **desejar-fazer**, pelo aluno.

O **poder** acontece na perspectiva de auxiliar o sujeito a desejar **ser**, e não ter que ser. Isso requer, por parte do adulto, uma desacomodação no sentido de uma melhor polarização de nossos próprios arquétipos.

O professor também, reflete toda uma trajetória que repercute em seu **fazer-fazer**, e que nesse trabalho não foi possível analisar. Essa figura, enquanto refletor educacional, muitas vezes pode se confundir, ora com a **imperatriz ou imperador** (conforme tentei analisar nas figuras de pai e de mãe) ora com **louco** e com o **magô**. São figurações personificadas no fazer escolar, onde estão subsumidas diferentes concepções a respeito do que é viver e ensinar. Assim, poder ou não poder "possibilitar" ao outro (aluno) uma aprendizagem que respeite o ritmo e singularidade, próprias de cada sujeito em construção do conhecimento. Ou seja, como ser desejoso, afetivo, compreensivo e ávido de mudança, quando o arquétipo do **super-poder (o grande pai perverso)**, situado no poder do estado, e referendado pela figura do secretário e/ou do diretor?

Já que é preciso "finalizar" esse discurso, reitero a idéia de que as pesquisas psicogenéticas nos colocam, enquanto psicopedagogos, a exigência de abordar os processos formadores das estruturas do conhecimento, inclusive as subjetivas, em vez de simplesmente contentar-nos com uma descrição meramente estrutural do desenvolvimento.

A-- Quadro explicativo



- Z.P.S. - ZONA DE PRODUÇÃO DE SIGNIFICAÇÃO
 S. - SUJEITO
 C. - CONHECIMENTO (SÓCIO-PSICO-PEDAGÓGICO)
 I.C. - INCONSCIENTE COLETIVO
 I.C.n.E. - INCONSCIENTE COLETIVO NA EDUCAÇÃO
 S.S.ção - SISTEMA DE SIGNIFICAÇÃO

B -- Utilizando as lâminas do tarô:**1. Atividade de familiarização com as figuras:**

Essas figuras fazem parte de uma brincadeira que nós vamos fazer. Então, podes escolher uma de cada vez, falando o que quiseres sobre ela.

2. Atividade semi-dirigida:

2.1. O que achas desta figura?

2.2. O que mudarias nela?

2.3. Conheces alguém parecido com ela?

3. Atividade livre: A criança interagiu livremente com as figuras.**C -- Trabalho com os refletores educacionais****Para os Pais (ou representantes)**

Questões sobre:

1) gestação (desejada ou não, o processo em si, lugar na família e etc);

2) desenvolvimento (como foi, aspectos que julgam importantes à serem ressaltados);

3) relação entre o sujeito e a família (brincadeiras, lazer, afetividade e etc);

4) entrada na escola (aspectos significativos).

Para o professor(a)

Questões sobre:

5) expectativas do aluno (em relação ao seu processo cognitivo e em geral);

6) posicionamento sobre este e sua família (como vê a relação familiar);

7) relacionamento do aluno (com a professora, colegas e demais pessoas na escola).

BIBLIOGRAFIA

- AVENS, Roberts. **Imaginação é Realidade**. O Nirvana ocidental em Jung, Hillman, Barfield e Cassirer. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Boletim. Rio de Janeiro: s.d.
- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Lisboa: Edições 70, 1986.
- _____. **O ar e os sonhos: ensaios sobre a imaginação do movimento**. Trad. de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BARBIER, René. Escuta Sensível em Educação. **BOLETIM DA ANPED**.
- BATTRO, Antonio M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. Trad. de Lino de Macedo; com prefácio de Jean Piaget. São Paulo: Pioneira, 1978.
- BECKER, Fernando. Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante. **Seminário avançado -- Abstração Reflexionante**, Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, (mimeografado), 1992.
- BORDIEU, Pierre. Estruturas sociais e estruturas mentais.p. **Teoria e Educação**, v.3, 1991.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S.A, 1989.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1992.
- CASSIRER, Ernest. **Antropologia filosófica: introducción a una filosofia de la cultura**. Imago. México: Fondo de cultura económica, 1945.
- DOLLE, Jean-Marie. As Oscilações Cognitivas -- Ensaio de modelização em microgênese. **Educação e Realidade**, v.19, nº 1, jan, jun 1994
- FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. **A ordem do discurso**. Ijuí: Fidene, 1973.

FLORES, Terezinha Vargas. A problemática das oscilações cognitivas. **Seminário de Educação Especial**. Porto Alegre, UFRGS, 1994.

_____. **Ensaio sobre as relações interdisciplinares; assumindo as imprevisibilidades e imprevisibilidades**, 1993. No prelo da ED. UFRGS, em co-autoria.

FLORES, Terezinha Maria Vargas & PÉRES, Lúcia Maria Vaz. A construção Arquetípica do "não-aprender": sua significação no mundo do conhecimento. **Revista junguiana**. São Paulo: (no prelo).

FRANCO, Sérgio. Soares, Magda Becker. **16ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. mimeografado

GREIMAS, A.J. e COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, s.d.

JACOBI, Jolande. **Complexo Arquétipo e Símbolo na psicologia de C.G. Jung**. Orig. 1957. Trad. Margit Martincic, São Paulo: Cultrix, s/d.

JAFFÉ, Aniela. **O mito do significado na obra de C.G. Jung**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1983c.

JUNG, Carl Gustav. **O desenvolvimento da Personalidade**. Porto Alegre: Ed. Vozes, 1986.

_____. **Psicologia do Inconsciente**. Porto Alegre: Ed. Vozes, 1987.

_____. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 11ª ed. s.d.

_____. e WILHEM, Reich. **O segredo da Flor de ouro**. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. **A Natureza da Psique**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1991

KESSELRING, Thomas. **Jean Piaget**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LANNE, Silvia. **O que é psicologia social**. 4. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARRE, Jacques. **A filosofia da ciência e a construção do objeto**, disciplina cursada no Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2o sem. de 1992.

MATURANA, Humberto. **Conhecer o conhecer**, in *Ciência Hoje*, Vol.14 N° 84. Entrevista concedida a Cristina Magro et alli

NEUMANN, Erich. **A criança: estrutura e dinâmica da personalidade desde o início de sua formação**. São Paulo: 1980c.

NICHOLS, Sallie. **Jung e o Tarô: Uma jornada arquetípica**. São Paulo: Cultrix, 1980c.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1990.

_____. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981, reimpressão 1983.

PESSOA, Fernando. **Livro do dessassego**. 2a parte, Org. por Bernardo Soares. Livros de bolso europa-américa, s/d.

PIAGET, Jean. **A representação do Mundo na criança**. Rio de Janeiro: Ed. Record, s.d.

_____. **Biologia e Conhecimento-- Ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1973a.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1973b.

_____. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Unesco - Paris: 1970, impressão no Brasil: 1976.

- _____ & INHELDER. **Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 1968.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Em busca de sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Edit. ática, 1984.
- _____. **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.
- SERRANO, Miguel. **O Círculo Hermético Hermann Hesse a C.G. Jung**, 2. ed. São Paulo: ed. Brasiliense, 1973.
- OILVEIRA, Nise da. **Imagens do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Editorial Alhambra, 1982.
- TEVES, Nilda (org.). **Imaginário Social e Educação**. Rio de Janeiro: UFRG, 1992.
- TORO, Rolando. **Ante-projeto da Universidade da vida. Escola de Biodança**. 1994.
- VELOSO, Jacques. **Metodologias de Pesquisa. Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre, v.3, Jan,jul. 1992.