



## AFETOS MANIFESTOS EM SALA DE AULA

Vol. 1 nº 2 jul./dez. 2006

p. 119-140

*Maria de Lourdes S. Ornellas<sup>1</sup>*  
Universidade do Estado da Bahia

**RESUMO:** Colocar no papel os significados e significantes da fala e da escuta na sala de aula coloca-me diante da não dúvida sobre os fios simbólico, real e imaginário circulando na dinâmica desses elos e, assim, tenta-se neste estudo amarrar os fios quebrados e também desatar os fios inteiros, do material teórico e empírico a ser tecido. Fala e escuta de professores (entre) laçam-se na sala de aula, encontram-se ancoradas na minha experiência profissional como professora e psicanalista e teorizadas por meio de saberes que as sustentam.

**Palavras-chave:** Representação social, Psicanálise, Professor, Fala, Escuta.

**ABSTRACT:** Committing to paper the signifiers and meanings of speech and listening in the classroom makes me face the undoubtiness of the symbolic, real and imaginary strings circulating within the dynamics of those links. Therefore an effort is made in this study to tie up the broken strings and also to unbind the whole strings of the empiric and theoretical matter to be woven. The speech and listening of the teachers are interlocked within the classrooms, anchored in my personal professional experience as a teacher and as psychoanalyst, and theorized through the learning that upholds them.

**Key-words:** Social Representations, Psychoanalysis, Teacher, Speak, Hearing

### REVELANDO A INSTÂNCIA DA LETRA

Não fales as palavras dos homens.  
Palavras com vida humana.  
Que nascem, que crescem, que morrem.  
Faz a tua palavra perfeita.  
Dize somente coisas eternas.  
Vive em todos os tempos  
Pela tua voz.  
Lê o que o ouvido nunca esquece.  
Repete-te para sempre.  
Em todos os corações.  
Em todos os mundos.  
(MEIRELES, 2001).

Escrever é uma tarefa não conclusa, que se impõe tanto ao autor como ao leitor, e faz parte desse movimento a evidência de que, ao escrever, teremos um sentimento de estarmos sendo olhados por um possível leitor, indagando a cada letra até o seu próprio silêncio.

Colocar no papel os significantes da fala e da escuta no processo de conhecimento significa também não ter dúvidas sobre os fios imaginários circulando entre os dois elos e, assim, tenta-se, neste escrito, amarrar e desatar os fios do material teórico a ser tecido.

O ato de escrever é muito parecido com o ato de amor. Há o prazer do momento, o enlevo da experiência em si mesma. Mas, para quem deseja há a esperança de que o amor se transforme em semente e vire gravidez. Coisa escrita num papel são sementes: ganham vida própria, ficam autônomas, desligam-se da intenção original do autor e passam a fazer coisas que nunca foram imaginadas. (ALVES, 1995, p.192)

Nesse sentido, pode-se pensar que a fala e a escuta constituem uma via para que o ensino-aprendizagem se transformem em possibilidades da cadeia discursiva entre professor e aluno.

Este artigo que no início era apenas uma idéia foi, em seguida, ampliada e traduzida em um discurso destinada a mais de **UM**.

É um estudo sobre algo pouco explorado: o professor ensina através da sua fala e da sua escuta. Para BARTHES (1978, p.47) “há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outro, em que se ensina o que não sabe”.

Nesse enfoque tentei escrever e articular o objeto de pesquisa com a intenção de ensaiar algum recorte que possa constituir um tecido mais consistente sobre a referida temática.

Por detrás da folha em branco, há o leitor que pode ser comparado com o psicanalista – aquele que faz uso do divã. Associam-se a resistência da matéria na folha em branco, a resistência do interlocutor e o silêncio que muitas vezes fala mais que as palavras. Sabemos que esse suporte, que é a folha de papel, sofreu mudanças ao longo da história. Passou pela parede rochosa, pela areia, chegou ao pergaminho, encontrou o papiro, demandou as paredes da casa paterna e, na contemporaneidade, gestou a tela e o teclado do computador.

Escrever é o começo do começo. Para engatar a sério uma conversa é preciso, como quem nada quer, puxar por ela, depois assunto puxa assunto, conversa traz conversa e neste movimento escrever suscita leituras que suscita o reescrever.

Pode-se afirmar que este escrever é uma obsessão, é quase paixão. Escrever uma tese supõe ter um título, um objeto, um problema, elaborar categorias, tecer costuras teóricas e viver com este ato amoroso uma boa parte do dia. Em seguida dormir com estas idéias, acordar e começar de novo. (MARQUES, 1997, p.10).

Faz-se necessário pontuar a escrita. Escrever, deletar, apagar e reescrever. Pontuar a escrita é fazer como os passarinhos a beber água: bico no pote e bico para cima, a contemplar o desfile das nuvens. O apoio bibliográfico é imprescindível, ajuda a sair dos impasses. Bem como a interlocução com os autores das obras mediante as citações, o que pode levar os leitores a ampliar suas leituras e reflexões e avaliar minhas ousadias interpretativas.

Vale afirmar que o valor das nossas pesquisas está diretamente sintonizado com a qualidade das leituras feitas. Refiro-me não somente às leituras dos livros, mas à leitura de si, do outro, do mundo, bem como as conversas filosóficas e ideológicas com os nossos companheiros.

Freud associava o escrever ao fluir de um líquido de dentro de nós, similar à simbolização de um coito. Jones seguidor de Freud (*apud* MARQUES, 1995, p. 133), dizia que “existe um vínculo interior entre o fato de urinar e o de escrever, e, certamente isso não acontece somente comigo”.

Não se pode perder de vista que escrever é gestar uma interlocução de muitas vozes. Uns pensam, refletem, outros criticam e tantas outros silenciam ou tentam contribuir com suas indagações, registrando assim suas impressões de nossas incertezas, titubeios e descaminhos. Nenhum pesquisador pode dispensar presenças assim, nem que sejam para espantar os demônios da solidão ou a tentação do monólogo consigo mesmo.

Quando comecei a escrever, as idéias não estavam claras e em seguida foram ganhando contornos porque a todo instante a virtual leitor vinha à baila. O texto escrito é um ponto de mediação entre o autor e o leitor. Cabe ao autor dar conteúdo e forma legível ao texto e, ao leitor, não apenas assimilar a mensagem escrita, mas decodificá-la e transcendê-la. Pensando sobre o escrevente, SARTRE diz:

uma idéia mágica da palavra que nos faz escrever por escrever; inventam-se palavras, formam-se conjuntos de palavras, faz uma palavra como se faz um castelo de areia quando se é criança, pelo gosto de o fazer, não para o mostrar; ou então, se o mostramos, os leitores são em todo caso inessenciais, exatamente como o são os pais a quem o garoto diz: “negam como eu fiz um lindo castelo de areia,” e a quem os pais respondem: “mas como é bonito este castelo de areia!” Não sem certa decepção, esbate-se depois esse caráter mágico da palavra que tem uma história dentro da história da língua e uma relação histórica com o escrevente. (SARTRE, 1970, p. 76-80).

Escrever este artigo é assim, demandar um enquadramento singular de desejos. O título está simbolizado e ancorado na minha estrutura subjetiva e teorizado por meio dos saberes que a sustentam. “A teoria se constrói através da pesquisa”, ensina FERNANDES (1978, p.11).

Gostaria que a fala e a escrita que aqui se trancarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em volta da mãe, dela se afasta e depois volta, para trazer-lhe um brinquedo, um objeto, desenhando assim, neste espaço, um movimento lúdico, no qual o brinquedo e o objeto importam finalmente menos do que os olhares que deles se faz, porque

na hora em que os outros dormem, está ele inclinado sobre a mesa, lançando sobre uma folha de papel o mesmo olhar que há pouco lançava sobre as coisas ... E as coisas renascem sobre o papel, naturais e mais que naturais, belas e mais que belas, singulares e dotadas de uma vida entusiasta como a vida do autor. (BAUDELAIRE, 1993, p.226).

O ato de escrever é disseminado de sentidos e precisa ser exercido graciosamente, não tem ponto de partida nem ponto de chegada mas circula produzindo significados e significantes. É por isso que na escrita o sujeito se teve e se engendra.

Principiar este artigo é convidar o leitor a uma constante busca de sentidos.

Uma pergunta emerge: **que lugar e posição teriam as representações sociais de professores sobre fala e escuta em sala de aula e como os suportes psicanalíticos permitiriam compreender estas representações sociais?**

O contexto em que esse problema está enfocado refere-se ao espaço de sala de aula (fala e escuta) do ensino médio de uma escola pública da cidade de Salvador, Bahia.

Compreender o lugar e posição que teriam as representações sociais do professor sobre fala e escuta em sala de aula significa definir os objetivos deste estudo:

- analisar a fala e a escuta de professores em sala de aula na busca de encontrar os afetos manifestos presentes na sala de aula;
- compreender diferentes significados e significantes que a fala e a escuta revelam em sala de aula, a partir do referencial da psicanálise.

A demanda feita neste escrito busca fazer emergir um encontro das representações sociais de professores sobre fala e escuta, com a finalidade de pensar como estas se (entre) laçam-se na sala de aula. Isto significa percorrer um caminho para conhecer o discurso do professor, a fim de analisá-lo e encontrar significados e significantes que carrega, na busca de condições necessárias para também entender o eco.

Escutar professores parece abrir uma porta singular para se chegar “as vitrines” para olhar o que brilha e o que embaça, os contornos e os entornos, as cores frias e quentes, as formas visíveis e invisíveis da sua própria representação social.

## REPRESENTAÇÃO SOCIAL E PSICANÁLISE: UM LAÇO POSSÍVEL?

A representação social é um conhecimento do senso comum e é formada em razão do cotidiano do sujeito. É uma abordagem que se encontra hoje no centro de um debate interdisciplinar, na medida em que se tenta nomear, fazer relações entre as construções simbólicas com a realidade social e dirige seu olhar epistêmico para entender como esta realidade constrói a leitura dos símbolos presentes no nosso cotidiano.

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

Os estudos desenvolvidos no campo das representações sociais, nos últimos trinta anos, consensualmente reportam-se ao conceito trabalhado por MOSCOVICI (1978) e tomam como referência o seu estudo publicado em *La psychanalyse, son image et son public*.

A obra aponta para a dificuldade de conceituar as representações sociais, admitindo que, se por um lado o fenômeno é passível de observação e de identificação, por outro, o conceito, pela sua complexibilidade, requer um tempo de maturação para que a definição seja construída de modo consistente.

ALLPORT (*apud* ARRUDA, 1998, p.31-32) usa uma metáfora para historiar a origem da representação social e sugere uma unidade orgânica entre a flor e a raiz:

Tanto a flor como suas raízes são européias, e existe uma similaridade na forma entre a flor (uma forma sociológica de psicologia social) e a semente da qual ela nasceu (isto é, a sociologia). No caso da psicologia social, a semente e o solo germinou, provieram de continentes diferentes (Europa e América do Norte) e de diferentes disciplinas acadêmicas (sociologia e psicologia). (ALLPORT. *apud*. ARRUDA, 1998, p.31-32)

Essa metáfora, além de sinalizar a origem, pontua os terrenos demarcados pela representação social, trata-se de um conceito germinado neste complexibilidade,

no entanto, não é apenas a soma das contribuições, é a construção de algo de novo, pretendendo observar um fenômeno básico da realidade cotidiana.

Fortalecendo a argumentação de MOSCOVICI (1978), GRACIA (1988) sinaliza duas justificativas para essa complexibilidade conceptual: a primeira, refere-se ao fato de que a representação social ser um conceito híbrido, não pertencendo a uma única área do conhecimento, visto que, sua origem vincula-se tanto à sociologia quanto à psicologia – o que leva a concluir que a representação social é um conceito psicossocial. A outra justificativa deriva da primeira, pois como os conceitos aglutinados de outras áreas são mais restritas, uma vez que tratam basicamente de objetos e não de fenômenos, constituem, em relação ao próprio conceito de representação social, os mais operativos.

Vale pontuar que a dificuldade na construção da conceitualização não lhe retira o mérito de ser hoje um conceito fundamental na psicologia social.

A representação recebe a nomeação de social justamente porque é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função compreender comportamentos e estabelecer a comunicação entre sujeitos. Esse conhecimento se nutre da ciência que, por sua vez, é apropriada pelos sujeitos pertencentes a determinados grupos.

A representação, portanto, é compartilhada e elaborada por um determinado grupo, já que sua construção ocorre na relação dos sujeitos entre si e com os objetos. Nesse processo, desconstrói-se uma realidade que é única, específica, mas que é compartilhada pela comunicação de sujeitos em interação com o outro. Não há representação social sem objeto e sem sujeito social, coletivo ou individual, pertencente a um determinado grupo.

Pode-se dizer que a representação social, ao estudar a ação humana, expressa uma espécie de saber prático de como os sujeitos sentem, assimilam, aprendem e interpretam o mundo, inseridos no seu cotidiano, sendo, portanto, produzidos coletivamente na prática da sociedade e no decorrer da comunicação entre os sujeitos.

As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão (JODELET, 2001, p.41)

O próprio MOSCOVICI (1978), considerado por LANE (1993) um teórico de postura cognitivista, preocupa-se em associar aspectos afetivos e simbólicos, ao assumir que as emoções e os afetos são articulados pelos símbolos inscritos na tradição.

É possível pontuar que esse conhecimento tem uma base cognitiva e afetiva e que, portanto, não constitui categoria bipolar, podendo, desse modo, afirmar que as representações sociais não são saberes articulados apenas ao cognitivo, mas que se tecem, de forma dinâmica, em um processo histórico, que envolve tanto racionalidade, quanto afetividade e emotividade.

Pesquisadores da área de Educação e também fora dela mostram-se preocupados em integrar aspectos afetivos e simbólicos na elucidação e análise das representações sociais, concebendo que na atividade representativa o objeto deixa de existir como tal, para se converter num equivalente dos objetos aos quais foi vinculado como uma contingência psicossocial. MOSCOVICI (1978) pensa representação associada às experiências subjetivas do sujeito, expressas na comunicação social simultaneamente como um produto e um processo:

a atividade representativa constitui, portanto um processo psíquico que permite tornar familiar e presente em nosso universo interior; um objeto que está distante e, de certo modo, ausente. (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

No papel de sujeitos cognitivos, afetivos e sociais, produzem e comunicam aos seus pares, incessantemente, suas próprias representações, designadas tanto por conteúdos conscientes como por processos inconscientes.

identificar a natureza complexa das representações sociais implica, inevitavelmente estabelecer um intercâmbio entre intersubjetividades e o coletivo, na combinação de um saber que não se dá apenas por processos cognitivos, mas que contém aspectos inconscientes emocionais, afetivos, tanto na produção como na reprodução das representações sociais. (LANE, 1993, p.61).

Na última década, o estudo das representações sociais tem espaço garantido na educação e de modo específico na Psicologia da Educação. Observa-se hoje um número cada vez maior de pesquisas nessa área, o que pode contribuir para a construção de um novo olhar no que se refere aos processos educativos e subjetivos que interagem na sala de aula. Nesse sentido SOUSA (2002) diz que

no final da década de 1980 e início dos anos 90, as investigações nas áreas de educação passaram a exigir construções teóricas que conciliassem pontos de vista do autor individual e do autor social e de perspectiva micro e macro. É nesse contexto que a “descoberta” da teoria das representações sociais, pelos educadores, surge como uma das possibilidades teóricas relevantes da área da Psicologia, possibilitando a compreensão de um sujeito sócio-historicamente situado e, ao mesmo tempo, formando condições para a análise de dinâmicas subjetivas (SOUSA, 2002, p.286)

Nesse sentido, o postulado teórico-nutodológico das representações sociais configura-se como significativo para as investigações relacionadas ao campo educativo justamente porque ele permite considerar duas premissas:

a primeira é que, para além dos fatores sociais externos, o campo educativo engendra fenômenos próprios e internos que condicionam a reação e a conduta dos sujeitos, devendo ser situados em relação aos demais sistemas de representação sociais existentes na sociedade por serem deles dependentes (CARITA, 1993, GILLY, 1994);

e a segunda é que as representações sociais que os sujeitos possuem interferem na relação e práticas pedagógicas por elas estabelecidas. (MACHADO, 1978, p.28).

O estudo de GILLY (1994) sobre as representações sociais no campo educacional, ao produzir uma revisão de literatura, conclui que são poucos os estudos sobre representações sociais tanto na área da Educação quanto na área da Psicologia da Educação. O autor também identifica que os poucos estudos existentes não possui o aporte teórico-metodológico das representações sociais, vez que apenas estudam alguns aspectos das representações sociais ou, quando muito, esboçam fatores para explicar resultados que nem sempre podem ser identificados como representação social.

Aspectos afetivos e emocionais constituem-se de processos subjetivos que emergem no interior da sala de aula e é possível que a psicanálise possa dar conta na produção e reprodução das representações sociais. Por essa razão convido para esse debate dois teóricos que se debruçaram sobre o estudo da psicanálise: S. Freud e J. Lacan.

Freud, criou a psicanálise em 1896, para nomear um método particular de psicoterapia (ou tratamento pela fala), proveniente do processo catártico e pautado na exploração do inconsciente, com ajuda da associação livre, por parte do paciente e da interpretação por parte do analista.

Entre 1953 e 1963 as idéias de Jacques Lacan começaram a ganhar corpo na França na medida em que tentou realizar uma reeleitura da obra de Freud, na perspectiva de fazer da psicanálise uma ciência baseada nos matemas e na topologia dos nós-borromeanos. Além desses dois mestres, outros estudiosos da área são convocados a dialogar sobre essa temática de modo a contribuir com esse estudo a exemplo de Cerezer (2003), Outeiral (2003) e Kupfer (2000 e 2003).

Freud, acalentava um sonho de que a psicanálise pudesse um dia vir a contribuir com a sociedade como um todo e, especialmente, com a educação; acompanhava os movimentos sociais e sempre estimulava que a psicanálise pudesse estender-se a outras áreas do conhecimento. A partir daí a psicanálise ainda que sutilmente, ousou adentrar os muros da escola.

A Psicanálise por sua vez não tem receitas sobre o que deve ser feito na escola, mas reflete sobre o que tem sido feito, vez que pode contribuir na escuta do discurso do professor e do aluno. Articular psicanálise e educação é um grande desafio, e o fato de a psicanálise se oferecer como um importante fundante do instrumento da escuta é o que nos possibilita, muitas vezes contribuir para a leitura do mal-estar vivido pelo professor no contexto educativo.

O mal-estar na escola tem diversas faces para serem olhadas e pensadas: é como se olhássemos um cubo, que tem seis faces, como sabemos, mas só podemos, de um determinado lugar, ver três faces, é necessário que nos deslocemos para que vejamos todas as faces. (OUTEIRAL, CEREZER, 2003. p.01).

Não temos dúvidas de que a psicanálise pode transmitir ao educador uma ética, um modo de ver e de entender a prática educativa. É um saber que pode gestar, dependendo, naturalmente das possibilidades subjetivas de cada educador, um lugar, uma posição, uma filosofia de trabalho que aponte para o desvelar dessa desconhecida rede de relações que circula numa instituição escolar. Observa-se que a queixa do professor é desejar ser escutado e não vislumbra a possibilidade de decifrar o que e porque tal fato ocorre.

Nesse sentido, KUPFER (2000, p.121) numa concepção acrescenta: “antes, o professor parecia saber o que falava ao sujeito. Hoje, pensa falar com um objeto; e se desespera porque não consegue ensinar nada para este suposto objeto”.

Ora, a psicanálise é uma das área do conhecimento responsável e presente pelo resgate do sujeito. Essa constatação é escutada nos mais variados planos.

Disto se encontram resquícios no discurso pseudo-humanitário sustentado por muitos educadores, cuja bandeira é despertar o ser humano que há em todos nós e que confunde a “ tentativa de atribuição de um lugar para o sujeito no discurso” com liberação da subjetividade e com *laissez-faire*. E está presente também na perspectiva de resgate de um sujeito que faz oposição à objetivação do mundo do consumo, que diz não à transformação do aluno em mercadoria, não à banalização pela inteligência emocional – banalização que nivela, acachapa, o que no sujeito é espesso, enigmático, dividido, não repetido, não em série (KUPFER, 2000, p.228)

É pela escuta cuidadosa dos sintomas presentes no mal-estar na sala de aula, por parte do professor, é que penso que algumas fronteiras são possíveis entre psicanálise e educação.

É preciso, pois escutar o ambiente transferencial de sala de aula, lugar no qual acontece o ato educativo. É nesse ambiente que ocorre a escuta da relação

professor-aluno, visto como um campo de condutas humanas que, no espaço escolar, se configura sob a nomeação de disciplina ou (in) disciplina escolar, constituindo, na atualidade, uma das preocupações mais emergentes do professor.

Nos dias atuais quando o professor dirige-se para a sala de aula, questiona-se acerca de como administrar a dispersão a falta de atenção e de interesse pelas atividades desenvolvidas em classe. Diante desse mal-estar no ambiente escolar, a escuta pedagógica pode abrir um canal de comunicação, porque o instrumento da escuta pedagógica envolve não só o sentido do ouvir, mas o de fazer uma leitura subjetiva do discurso, apresentado pelo sujeito escutante.

Neste contexto, CEREZER e OITEIRAL (2003) complementam:

A escuta de uma fala ou de um discurso é o que nos possibilita uma leitura subjetiva daquilo que está sendo expressado. A fala tece e a palavra ocupa um lugar estratégico na relação professor-aluno: logo, o sistema de categorias que modela o mundo do falante é essencial para que o sujeito filtre informações das situações que vivencia. (CEREZER, OITEIRAL 2003, p. 60).

Por este caminho, em que a escuta é vista essencialmente como instrumento de trabalho do professor e neste sentido KUPFER (2003) diz:

uma leitura que inclua o discurso social que circula em torno do educativo e do escolar [...] estará produzindo um inflexão na ação do psicanalista e o levará a uma prática que não coincida mais com na clínica psicanalista “ortodoxa”, pois ele terá de se movimentar o suficiente para ouvir pais e escola. Isso amplia o campo de ação do psicanalista, que passa a incluir a instituição escola como lugar de escuta (KUPFER, 2000, p.34)

Se a psicanálise pode contribuir, de alguma forma, com o campo de educação, terá de apontar para a necessidade de uma postura reflexiva sobre a tarefa de escutar, que supõe uma reconstrução a ser feita pelo professor junto aos alunos. Escutar é dar sentido ao mundo que cerca o aluno. Ao escutar os ditos e os não ditos, produzimos e ampliamos o mundo das coisas, damos a nossa versão, que é na réplica e não uma repetição.

A escuta das vozes e das situações é na verdade um diálogo dentro de nós mesmos com as muitas vozes que nos constituíram e nos constituem. Escutar e falar fazem parte do processo educativo, porém, este binômio na escola parece ter pesos diferentes entre os atores.

Esse mundo desejanse, que habita diferentemente em cada sujeito, estará sempre preservado cada vez que um professor renuncie ao controle e aos efeitos

de seu poder sobre o aluno. Matar o mestre – para falar, escutar e tornar o mestre de si mesmo – é uma lição que precisa ser ressignificada.

Se por um lado, Freud, foi do fato, um antipedagogo, por várias razões, foi sim, um mestre da educação. Seu jeito peculiar de fazer teoria revelou a singular relação que tinha com o ato de pensar, falar e escutar. Freud pensou com a mente e com o desejo e talvez por isso a fala e a escuta tenham ocupado um lugar singular no seu modo de educar,

... a psicanálise já encerra em si mesma fatores revolucionários suficientes para garantir que todo aquele que nela se educou jamais tomará em sua vida posterior o partido da reação e da repressão. Penso até mesmo que as crianças revolucionárias não são desejáveis, sob nenhum aspecto. (FREUD, 1976, v.22, p. 348).

As conexões da psicanálise e educação precisam ser ainda estabelecidas. Mas, talvez, desde já, a psicanálise possa possibilitar a educação um outro olhar, não narcísico, não tão etnocêntrico, mas um olhar em que o professor se coloca no lugar daquele que investiga daquele que questiona o saber fechado, previamente estruturado do aluno.

Em meio a toda impossibilidade de se casar a psicanálise com a educação, é certo que ambas começam a se olhar. Nesse caso, estão abertas portas para que o saber da representação social tome lugar entre esses dois saberes, mostrando ao leitor o que podemos ver por detrás dele, sem contudo, conduzi-lo para dentro, porque educar segundo Freud, parece ser mesmo uma tarefa difícil.

Após discorrer sobre as relações entre psicanálise e educação faz-se pertinente encontrar um ritmo, um compasso entre representação social e psicanálise. Nesse sentido KAES (*apud* JODELET, 2001) diz:

*A psicanálise é ela própria, objeto de representação social. De fato, foi em relação a ela que S. Moscovici (1960) definiu o próprio conceito de representação social e seu método de estudo. (...) É pouco provável que os dois objetos coincidam pois se constituem de projetos, epistemológicos diferentes e práticas diferentes; mas é possível que ligações pouco evidentes se desvelem (KAES *apud* JODELET, 2001, p. 67 – 68).*

Por este caminho é possível tentar percorrer uma trilha demarcando que tanto a representação social quanto a psicanálise foram e são influenciados pela cultura. É nesse contexto que a representação social e a psicanálise são convidadas a comparecer neste estudo, entendendo que ambas as áreas engendram-se no desfiladeiro da cultura. A palavra cultura pode ser entendida como

o resultado de tudo o que o homem produz para construir sua existência. No sentido amplo, antropológico, cultura é tudo o que o homem faz, seja material ou espiritual, seja pensamento ou ação. A cultura exprime as variadas formas pelas quais os homens estabelecem relações entre si e com a natureza. (ARANHA, 1996, p. 14-15).

Desse modo, pode-se resgatar que a representação social e a psicanálise estão presentes de mil maneiras na cultura e na vida cotidiana. Ambas as concepções são em si mesmas uma parte da cultura contemporânea, tanto no plano científico-filosófico quanto no efeito que essas posições teóricas têm sobre os costumes, as idéias, o senso comum e a própria civilização.

A problemática da cultura constitui tanto para a teoria das representações sociais quanto para a psicanálise um espaço em que as formações culturais apresentam os mesmos elementos e estruturas fundamentais que vão engendrar a vida cotidiana do sujeito, sua comunicação, opinião, atitude, etc. Portanto ambas as teorias se tecem e se aproximam do tecido social e contribuem para um sistema de interpretação da realidade.

É pela trilha da cultura que é possível mapear pontas em que a representação social e a psicanálise se engendram no contexto da sala de aula. Sabemos o quanto a sala de aula é produtora de cultura, de relação e comunicação e, por sua vez, é um espaço de construção das representações sociais.

Pode-se afirmar que tanto a psicanálise contribui com a educação, para desvelar os aspectos afetivos do desenvolvimento, quanto a teoria das representações sociais reconhece igualmente a importância dos aspectos afetivos. Desse modo JODELET (1989), acrescenta:

As representações sociais devem ser estudadas, articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social, ideal sobre as quais elas intervirão. (JODELET, 1989, p.41).

É a escola um espaço no qual a construção das relações afetivas acontecem, e ao mesmo tempo, é onde acontece a fala e a escuta. Uma fala se bem elaborada, pode ser escutada, trocada e analisada na prosa da sala de aula, na prosa da relação. É nesse lugar que se encontram os dois sujeitos: o professor e o aluno. Ambos os sujeitos são portadores de uma fala, de uma escuta e das representações que os sustentam.

Logo, pode-se dizer que a representação social de professores (sujeito) sobre fala e escuta (objeto) constitui um leque de possibilidades para que se perceba um novo olhar sobre a sala de aula, no que se refere a relação professor aluno.

Vale pontuar que o campo das representações sociais e da psicanálise encontram-se no centro de um debate interdisciplinar, na medida em que se tenta nomear, fazer relações entre as construções simbólicas com a realidade social e dirige seu campo epistêmico para entender como esta realidade constrói a leitura dos símbolos presentes no nosso cotidiano que nos movem à ação. Na condição de pesquisadora pergunto: não seria essa capacidade de dar uma nova forma às coisas pela atividade psíquica que constitui uma representação social?

A fala é costurada a partir de um emaranhado de representações sociais que servem de trama articulada nas esferas das relações sociais, ou seja, pela sua própria relação dialética com a cultura e a realidade. Escutar a fala e exercitar a escuta exige ao mesmo tempo o sentido das representações sociais que elas apresentam.

KAES (2001), ao pensar sobre representação social numa vertente psicanalítica, elabora a hipótese de que a representação é um trabalho de lembranças daquilo que está ausente, que está em falta. Portanto, a representação assim como a psicanálise indicam uma ausência, se forma como traço e reprodução de um objeto perdido.

A representação social do professor sobre fala e escuta em sala de aula de que trata este artigo é busca de superar dualismos, estabelecer interfaces com outros campos do saber, para dizer o que não pode ser dito internamente, mas que ainda insiste em dizer; representação e psicanálise não constituem ambigüidades, parece que algo evidente se desvela, mistura-se numa sintonia de tons e formas, e expressa o desejo de colocar o homem para realizar a tarefa que o mestre ensinou.

Assim como o planeta gira em torno de um corpo central enquanto roda em torno do seu próprio eixo, assim também o indivíduo humano participa do curso do desenvolvimento da humanidade, ao mesmo tempo em que persegue o seu próprio caminho da vida. (FREUD, 1976, p.163).

Representação e psicanálise são como a imagem do tecelão, alguns fios parecem partidos, outros estão unidos desenhando em seu trajeto uma peça necessariamente interminável. Então, posso suspirar mais aliviada ante o esforço feito de encontrar na cultura um caminho por meio do qual representação social e psicanálise se encontram, mesmo sabendo que a incerteza atormenta o laço possível.

## TRILHAS E ATALHOS

A pesquisa tem como objeto à fala e a escuta de professores em sala de aula. Convido então a fala e a escuta a comparecer neste cenário como estatuto de objeto das representações sociais. O fato de a fala e a escuta tradicionalmente

serem tecidas pela psicanálise é que me fizeram buscar conceitos desse saber com vistas a encontrar referenciais teóricos que possam contribuir no processo de análise.

Partindo desse pressuposto, as tentativas de aproximação de possíveis representações sociais sobre fala e escuta de professores em sala de aula foram realizadas neste estudo, mediante um instrumento de pesquisa que privilegiou o discurso oral seja por meio de observações realizadas em classe, seja por meio de entrevistas.

Para a construção teórica percorri os passos da representação social que de mãos dadas com alguns conceitos da psicanálise justificam os esforços de pedir a estas duas concepções teóricas que nos revelem algo do que têm a dizer sobre este objeto. Neste contexto uma pergunta emergiu: **Que lugar e posição teriam as representações sociais de professores sobre fala e escuta em sala de aula e como os suportes psicanalíticos permitiram compreender essas representações sociais?**

A partir da delimitação do problema, o contexto escolhido para a coleta de dados foi uma escola pública de nível médio, situada em Salvador-Bahia. Os sujeitos que colaboraram com a realização desse estudo pertencem a uma classe do ensino médio, de ambos os sexos, encontrando-se na faixa etária de 16 a 19 anos. A classe serviu de palco para que pudesse proceder a observação dos professores. Optou-se por escutar, mediante observação e entrevista, quatro professores durante cem dias. Em seguida foi estabelecido que a aula seria observada com base e três momentos distintos: recepção de chegada, durante a aula e conclusão da aula. Com relação ao tempo, esses momentos foram assim divididos: recepção de chegada (dez minutos), durante a aula (trinta minutos) e conclusão da aula (dez minutos).

Os registros de cada um desses momentos foram organizados em categorias descritivas o que permitiu uma primeira leitura dos dados e em seguida as categorias teórico-interpretativas foram também construídas quando se buscou o referencial da teoria psicanalítica, o que contribui para o processo da análise.

Com relação as categorias teóricas interpretativas das observações do momento de recepção de chegada observou-se os seguintes afetos manifestos na sala de aula: a **sedução** se fez presente, a **relação transferencial** mostrou-se durante a aula enquanto que o momento de conclusão da aula destacou-se a **repressão** e a reatualização da **sedução**. As categorias teóricas interpretativas das entrevistas foram agrupadas em afetos manifestos: **ambivalência** e **frustração**.

Trilhas e atalhos são nomeações do que chamamos de método, este não constitui norma autônoma, mas deve subordinar-se a uma construção teórica no sentido de captar o objeto na sua especificidade, no seu agálma.

## AJUSTES E ACHADOS

Pretende-se neste momento restituir o discurso dos professores em sala de aula, na medida em que cada fala, com suas ausências e presenças, parece ter produzido uma nova descoberta a partir das representações desveladas neste estudo. A fala não tem um único sentido. A fala tem sempre um mais além. atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer e, atrás do que quer dizer, há ainda um certo dizer.

Esta palavra alienada coloca o falante a escuta do que não sabia ter dito nem “pretendia” dizer; pode-se resistir à palavra interpretante, seja negando a sua identidade – “não foi o que eu disse” – seja negando sua alteridade – “foi exatamente o que eu queria dizer”; a fala integrante não bastou de compreender mais profundamente o que foi dito, mas, apenas de deixar ouvir o que a fala disse. A fala fala e nela o homem reside. (FIGUEIREDO, 1994, p.128-129).

Fazer uma experiência com a fala é, da mesma forma, deixar-se atravessar por ela, acolhê-la no sue poder mais próprio, ou seja, na sua alteridade. Fazer uma experiência com a fala é preciso, “por conseqüente, libertar a palavra para seu outro dizer, para seu dizer outro. isto implica em deixar que a fala fale e, mesmo quando as palavras brotem da minha boca, colocar-me à escuta” (FIGUEIREDO, 1994, p. 122).

Considerando que o objeto deste estudo é fala e escuta de professores em sala de aula, e que a fala é uma das formas que permite ao sujeito expressar sua subjetividade, sua singularidade e suas representações sociais, fiz a opção pela análise de discurso como técnica de análise dos dados, uma vez que permite captar concepções, valores, atitudes e até mesmo contradições na fala dos sujeitos da pesquisa. O conteúdo manifesto bem como o latente, ou seja, o que se encontra oculto, não aparente, escondido nas entrelinhas do não-dito, retido na fala dos sujeitos, também foram decifrados.

Vale dizer que a categorização dos dados foi organizada à medida que surgiram conteúdos latentes e manifestos nas falas, em seguida, foram interpretados à luz das teorias explicativas deste estudo, tomando como referência, as falas que emergiram das observações em classe e das entrevistas dos professores, sem, no entanto, perder de vista que coube ao pesquisador uma constante ida e volta ao material de coleta.

A letra falada e a letra escrita, contidas nas observações e entrevistas dos sujeitos dessa análise, foram submetidos à análise de discurso. Cabe lembrar que o que está dito, escrito é o ponto de partida, a análise e interpretação é o processo a ser seguido e a contextualização é o pano de fundo que pode assegurar relevância.

Para analisar a fala dos professores foi preciso saber ouvir, sentir os tons, pausas, ritmos, de preferência sem pressa, para que as falas tomem forma e o

imaginário encarregue-se de captar o belo. A fala é como o desenho, composto de um conjunto de linhas e contornos, em que o falante representa, traça, projeta e manifesta o que sente e também o que não sente.

Assim posto, a análise e os achados a partir da fala dos professores produziram sentido e me deixa confortável para armar o “quebra-cabeça”, pedir licença ao leitor para traduzir a imagem do discurso e, desse modo, permitir que a mensagem faça eco.

Neste caminho, analisou-se as representações sociais de professores, traduzidas pelos afetos manifestos na sala de aula compreendo os diferentes significados e significantes destas representações a partir do referencial teórico da psicanálise.

A pesquisa mostrou durante as observações que a fala e a escuta de professores em sala de aula estão ancoradas em afetos manifestos de **sedução, relação transferencial, ambivalência, repressão e frustração** observadas nos momentos de recepção de chegada, que durante a aula e de conclusão da aula.

A sedução foi observada no momento de recepção de chegada e se reatualiza na relação pedagógica porque, dada a assimetria existente entre professor e aluno, remete à polaridade inicial entre um que saber-suposto saber do professor – e um que não sabe e quer saber o aluno.

A relação pedagógica entre um que detém o saber – o professor e o outro que quer saber – o aluno, reproduz a relação originária que é a própria relação de sedução: o aluno atualiza conflitos edipianos na sala de aula, onde a autoridade cindida do professor personifica o conhecimento, ocupando o lugar superegótico da lei e da ordem – da onipotência das figuras parentais introjetadas.

O processo de sedução na relação pedagógica fundamenta-se na vinculação erótica à autoridade professoral – atualização do vínculo original pré-edipiano de identificação. Pode-se auxiliar ou obstaculizar o processo educativo do aluno, obstaculiza-o quando o professor assume contratransferencialmente o lugar da autoridade primordial, colocando-se no lugar da lei e da ordem e no lugar do conhecimento. Ao assumir esse lugar, não cumpre sua função de mediador, pois o aluno fica vinculado a ele e não ao saber. (MORGADO, 1995, p.35)

Quando o professor diz: *“bom dia meus amores, vamos entrando”*, revela representações sociais, ancoradas na sedução, observa-se que o professor utiliza-as para manter possivelmente a disciplina e sua autoridade em sala de aula, bem como reafirmar sua posição de mediador do processo ensino-aprendizagem, reforçando, desta maneira, no aluno, a busca do conhecimento.

É preciso salientar, no entanto, que tais representações sociais, ancoradas na sedução, podem dificultar o ato educativo, quando o professor também encarna o lugar da autoridade primordial, e, nessa possibilidade, pode deixar de assumir a

função de mediador da aprendizagem, para estabelecer com o aluno vínculos apenas afetivos com o professor não os transfere para o processo de conhecimento.

Assim sendo, o professor precisaria investir-se de sua autoridade pedagógica para neutralizar a autoridade primordial. Rompendo o fascínio sedutor que essa autoridade exerce sobre ele e sobre o aluno, criará condições para que a relação pedagógica centre-se no conhecimento.

Observou-se que, no momento nomeado de durante a aula, as representações sociais ancoradas na relação transferencial se presentificaram, e a relação professor-aluno estabeleceu-se a partir da transferência do aluno e da contra-transferência do professor.

Pode-se pontuar que FREUD (1976), estava certo ao afirmar que o aluno transfere ao professor, de uma maneira singular, algo da relação entre pai e mãe, transfere também um saber que ele não tem e, assim, para estabelecer essa relação, o professor deve oferecer-se como detentor do saber que lhe é suposto na transferência.

Vejamos assim, uma fala entre aluno e professor:

**Aluno:** *“Prozinha, venha cá me tirar essa dúvida, a senhora sabe, venha pró, sente aqui.”*

**Professor:** *“Sei alguma coisa, um dia você chega lá.”*

Nessas falas, observou-se que o aluno reconhece o saber do professor e este faz semblante, isto é, parece evidenciar que sabe e é essa a singular contribuição que a relação transferencial pode oferecer para a educação, que o aluno, diante da sua castração (não saber), possa encontrar no saber do professor um caminho para seu processo de crescimento, considerando que o sujeito procura no outro o saber sobre aquilo que lhe falta. Na relação com o analista, o sujeito busca o saber sobre aquilo que lhe falta, na relação com o professor na escola, o aluno supõe no professor o saber sobre seus estudos, projetos, medos e desejos. Em suma, é a falta que leva o aluno a transferir e esta tem como princípio constitutivo o sujeito suposto saber (Sss)<sup>2</sup>.

Freud chega a afirmar que a relação transferencial está presente também na relação professor-aluno. Para ele trata-se de um fenômeno que permeia qualquer relação humana. É isso o que nos autoriza a substituir a expressão “relação analista – paciente” pela expressa “relação professor-aluno” (KUPFER, 2001, p. 88).

As representações ancoradas na relação transferencial foram reveladoras de que a ênfase dada as relações professor-aluno não estavam apenas no valor dos conteúdos transmitidos mas sobretudo nas relações afetivas e de saber estabelecidas

entre estes atores e é neste momento que a fala do professor ganha força, passando assim a ser escutada. Observou-se que no momento de conclusão da aula, as representações sociais ancoradas na repressão se fizeram presentes. Nesse sentido, diz o professor. *“A maioria de vocês não entregou o trabalho, me aguardem! Vocês vão ver o que vai acontecer com vocês daqui pra frente!”* Esta fala, possivelmente teve a intenção de barrar comportamentos indesejáveis apresentados pelo aluno no que se refere às tarefas escolares. Constituiu-se de um dispositivo que muitas vezes o professor utiliza para tentar modelar o comportamento do aluno.

CHEMAMA (1995, p. 192), falando de repressão diz que “qualquer impulso, fora da consciência, de um conteúdo representado como desprazeroso ou inaceitável: ação do aparelho psíquico sobre o afeto”.

Vale salientar que estas representações, simbolizadas nas falas do professor, são carregadas de conteúdos repressivos para, modificar a conduta da classe. O professor parece querer que os alunos aprendam a emitir um comportamento que possa se aproximar de maior disciplina e responsabilidade com vistas a atingir seus objetivos pedagógicos.

Nas entrevistas realizadas, a fala dos professores foi submetida ao mesmo processo de categorização que indicou duas categorias teóricas-interpretativas: ambivalência e frustração. A ambivalência presente nos discursos dos professores revela a coexistência de tendências afetivas opostas em relação a uma mesma situação. A fala do professor ilustra esta oposição. *“Não sei o que é melhor, ser professora da rede particular ou ensinar na rede pública. Essa profissão é mesmo difícil.”*

É uma fala ambivalente que pontua os conflitos de sala de aula, onde o movimento de melhor/pior; saber/não saber, estão presentes e expressos em meio a dois sentimentos opostos.

Neste contexto, KAUFMANN (1996, p.25-26) diz: “o mais freqüente e o mais dramático é essas publicações duplas serem próprias de representações de pessoas que o sujeito teme, ou ama ao mesmo tempo.”

Esta ambivalência, muitas vezes, é apresentada com certo mal-estar e denota a dificuldade que o professor tem enfrentado em lidar com o novo, com o diferente em sala de aula. Superar este mal-estar implica que o professor no cotidiano da sala de aula pense o sentido simbólico da ambivalência na relação pedagógica e possa construir representações que forneçam o encontro da escuta desses discursos, com vistas a entender as marcas do desejo que circulam entre estes e aqueles.

Frustração foi também uma categoria que se evidenciou nas entrevistas dos professores. A fala a seguir é ilustrativa dessa representação: *“Sinto-me por baixo quando me esforço para ensinar e vejo que os resultados estão abaixo da média”.*

Pode-se dizer que a frustração é um estado do sujeito que se acha impossibilitado de obter o objeto de prazer que almeja. Nesse sentido, frustração é compreendida como “denominando qualquer impossibilidade do sujeito se apropriar daquilo que deseja” (CHEMAMA, 1995, p.88).

Os discursos dos professores são reveladores de o quanto o professor expressa o desejo de algo que lhe falta: os resultados desfavoráveis pode ser entendidos como a insatisfação do professor devido à recusa do aluno em atender uma exigência libidinal.

É possível dizer que as falas dos professores são marcadas de representações que desvelam sentimentos frustrados que implicam falta, ou seja, falta algo, há um obstáculo que precisa ser revisto. É possível dizer que a fala dos professores da pesquisa é permeada de frustração porque seus objetivos disciplinadores e pedagógicos não foram alcançados. É uma insatisfação que bordejando seu trabalho pedagógico, denuncia a não escuta do aluno, o professor assim busca encontrar o objeto perdido...

Pode-se pensar que essas categorias emergiram porque revelaram-se em ato. Este ato foi conduzido pelo pesquisador, que, no olhar, percepção e escuta, tentou fotografar algumas imagens, mesmo que tênues, da escuta da fala do professor em sala de aula, uma vez que revelaram, ainda que inconscientemente ser ele mesmo o sujeito da falta, sujeito do desejo.

Em alguns momentos da observação e da entrevista, pude perceber que havia por parte do professor um movimento de transmitir, mostrou-se algo mais do que comunicar a informação, evidenciou o desejo de escutar o aluno, mas é possível pensar que a escuta realizada pelos professores foi um trabalho feito pelas bordas, na medida em que não se registrou participação da classe, o que ficou registrado foi uma voz apenas que tentou anunciar uma mensagem ainda que difusa, mensagem de falas que não foram claras.

Diante dos passos construídos a minha argumentação é de que a fala e a escuta de professores em sala de aula vai além da transmissão de conteúdos, mas se revestem de subjetividades em que afetos, emoções, crenças, valores, contradições e representações, permeiam seu discurso. Este é possuidor da sua cultura e da sua história, desenvolve relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, e essas dimensões estão (entre ) laçadas na sala de aula.

Estes achados, sem dúvida, representam um avanço no conhecimento sobre a temática, na medida em que apontam alguns elementos essenciais das representações da fala e escuta de professores em sala de aula. No entanto, ao mesmo tempo, tornam cada vez mais precisa a necessidade de transpor o nível de constatação, seja do que se passa no cotidiano da sala de aula, seja do que ocorre no imaginário do professor e do aluno. Faz-se necessário refletir como e por que essas falas e escutas são construídas e re-significadas.

Construímos, como educadores, nossas próprias representações e, em razão delas, orientamos nossas atividades e as impomos ao aluno, na suposição de que sabemos o que é melhor para ele. Conhecer as representações sociais dos professores constituiu uma boa trilha para nos ajudar a ajustar com maior visibilidade do quanto a fala e a escuta em sala de aula podem contribuir na eficácia do projeto pedagógico da escola.

Como todo investimento libidinal, parece-me que o debate não está suspenso, há arquivos incandescentes a serem achados, ajustados, arremates a serem feitos, uma vez que me constituo no lugar do sujeito da fala. Confesso que gostaria de continuar escrevendo sobre essa temática, uma vez que o escrever necessita sempre recomeçar. Mas, talvez, esta escrita não acabasse, não tivesse medida e, possivelmente, seria uma simples repetição. Como remédio ou até como “receita” prefiro tentar tirar alguns véus e, quem sabe, troco a repetição por um ato de criação. E começo de novo...

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.R.S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- ALVES, R.A. **Conversar cm quem gosta de ensinar**. São Paulo: Arte Poética, 1995.
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARRUDA, A. (org) **Representado a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BAUDELAIRE, C. **Obras estéticas: Filosofia da imaginação criadora**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- BARTHES, R. **A aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BATAILLE, L. **O umbigo do sonho: por uma prática da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- BIRMAN, J. **Mal-estar na modernidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- CHARLOT, B. **A relação com o saber e com a escola**. Paris VIII, 1992 (mineo)
- CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FERNANDES, F. **A Condição do sociólogo**. São Paulo: Hucitec, 1978.
- FERNANDEZ, A. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

- FIGUEIREDO, L. C. **Escutar, recordar, dizer: encontros heiddegerianos com a clínica psicanalítica.** São Paulo: Escuta, 1994.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREUD, S. **Obras completas.** Vol. 3,7,9,10,22. CD ROM. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FUKS, B.B. **Freud e a cultura.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- GILLY, M. Les representatious socieales dans le champ e'ducatif. In: JODELET, D. (org) **Les Representations sociales.** Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- GUARESCHI, P; JOUCHELOVITCH. S. (org). **Textos em representações sociais.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- IBANEZ, G. T. Representacionies Sociales, teoria y método. In: IBANEZ, G. T. (coord). **Ideologias de la vida cotidiana.** Barcelona: Sendai, 1988.
- JERUSALINSKI, A. Apesar de você amanhã há de ser outro dia: dialética da demanda e do desejo na educação. In: CALIGARIS et alli. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- JODELET, D. (org.) **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- \_\_\_\_\_. (dir) **Les Représentations sociales.** Paris: Presses Universitaires de France, 1989.
- KÄES, R. Psicanálise e representação social. In: JODELET, D. (org.) **As Representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- KUPFER, M.C. **Educação para o futuro; psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta, 2000.
- KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- LACAN, J. **Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise.** Rio de Janeiro: Perspectiva, 1978.
- LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação.** Petrópolis: Vozes, 1990.
- LANE, S.T. M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK. M.J. (org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MACHADO, A.M.N. **Os efeitos do exercício do escrever.** Porto Alegre, 1989. Dissertação de Mestrado) UFRGS.

MADEIRA, M.C. **Representações sociais: pressupostos e implicações.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro. v. 72, n.171, p.139-144, maio – ag. 1991.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso.** Campinas: Pontes, 1997.

MEIRELES, C. **Cântico.** 2001.

MORGADO, M.A. **Da sedução na relação pedagógica:** professor-aluno no embaite com afetos inconscientes. São Paulo: Plexus, 1995.

MARQUES, M.O. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. Jui: Unijuí, 1997.

MEZAN, R. Freud, **Pensador da cultura.** São Paulo, Brasiliense: 1985.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro. Zahar, 1978.

MORALES, P. **A relação professor-aluno.** São Paulo: Loyola, 1998.

ORNELLAS, M.L.S. **Imagem do Outro (e) ou Imagem de si?** Salvador: Portfolium, 2001.

OUTEIRAL, J. CERZER, C. **Adolescer: estudos sobre adolescência.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POSTIC, M. **O imaginário na relação pedagógica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ROZA, L.A.G. **Palavra e verdade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SARTRE, J.P. **O escrito não é político?** Lisboa: Dom Quixote, 1970.

SILVEIRA, E. **O aluno entende o que se diz na escola?** Rio de Janeiro: Qualitymark, Dunya, 1997.

SOUSA, C.P. **Estudos de representações sociais em educação.** Psicologia da Educação, São Paulo, nº14/15, p.286 1º e 2º sem. 2002.

## NOTAS

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia da Educação. Professora de psicologia na Universidade do Estado da Bahia– UNEB e Psicanalista.

<sup>2</sup> Lacan utiliza esta nomeação para explicar que o sujeito (paciente) atribui um saber ao analista. (1993, p.87).