

Bullying: da agressividade ao ato agressivo

Cláudia Moscarelli Corral

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales – UCES - Argentina, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS- Brasil.

Resumo: Este ensaio aborda o tema bullying relacionando-o à modalidade de aprendizagem e ensino, descrita por Fernández (1991) como um molde relacional que é construído desde as primeiras relações do bebê com a mãe e que pautará a maneira com que o sujeito será capaz de simbolizar as experiências vividas e a construção do conhecimento. Aborda o conceito de pulsão em Freud (1915), e considera a pulsão epistemofílica, a pulsão de agressividade e de sexualidade integradas na formação da psique infantil. Para tanto, discute a capacidade simbólica que surge na criança em fase de latência, ao mesmo tempo em que, problematiza as relações interpessoais produzidas na escola. Trás, a importância de incluir na discussão a participação do professor, como sendo o terceiro excluído, entre pais e criança, da formação da identidade infantil, colocando ênfase na formação de professores e nas oportunidades que lhes foi dado para trabalhar sua modalidade de ensino e aprendizagem, tornando-a saudável e criativa, na prevenção de condutas agressivas e hostis.

Palavras-chave: bullying; modalidade de aprendizagem; simbolização; professor.

Abstract: This essay addresses the theme of bullying, relating it to the modality of learning and teaching, described by Fernández (1991) as a relational mold that is built from the baby's first relations with the mother and that will guide the way the subject will be able to symbolize the lived experiences and the construction of knowledge. It approaches the concept of drive in Freud (1915), and considers the epistemophilic drive, the drive of aggressiveness and sexuality integrated in the formation of the infantile psyche. Therefore, it discusses the symbolic capacity that arises in the child in the latency phase, at the same time that it problematizes the interpersonal relationships produced at school. Behind, the importance of including the participation of the teacher in the discussion, as the third one excluded, between parents and child, from the formation of the children's identity, placing emphasis on the training of teachers and on the opportunities that were given to them to work their teaching modality and learning, making it healthy and creative, preventing aggressive and hostile behaviors.

Keywords: bullying; learning modality; symbolization; teacher.

Como citar: CORRAL, C. M. Bullying: da agressividade ao ato agressivo. *Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais*, Luziânia, v. 1, n.2, p. 52-66, 2020. <https://doi.org/10.4322/2675-4177.2020.020>

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade atual nos deparamos com um fenômeno que tem preocupado profissionais, pais e professores, que se manifesta na sala de aula, ou no ambiente escolar e que tem provocado danos psicológicos em nível individual e social. Este fenômeno se chama bullying, um termo inglês que quer dizer violência entre pares, com características próprias, mas que tem

Apoio financeiro: Nenhum.

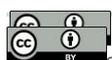
Conflitos de interesse: O autor declara não haver nenhum conflito de interesse.

Correspondência: claudiacorrals@yahoo.com.br

Data de recebido: 31.07.20202

Data de aprovado: 22/08/2020

Editor: Marcelo Máximo Purificação.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.



por pano de fundo o triunfo agressivo e hostil, de um sujeito ou de um grupo, repetidamente sobre um sujeito determinado.

No livro *Bullying: um fenômeno sem rosto* (2012), tomamos a definição de bullying caracterizada pela ABRAPIA (Associação Brasileira de Proteção a Infância e Adolescência) (2002), ou seja: alvos - são os alunos que só sofrem bullying; alvos/autores - são os alunos que ora sofrem, ora praticam; autores - são os alunos que só praticam; testemunhas - são os alunos que não sofrem nem praticam bullying, mas convivem em um ambiente onde isso ocorre. Os autores são, comumente, indivíduos que têm pouca empatia (CORRAL, 2012, p.5). E descrevemos algumas ações que ilustram o fenômeno, tais como: colocar apelidos, ofender, zoar, gozar, encarnar, sacanear, humilhar, fazer sofrer, discriminar, excluir, isolar, ignorar, intimidar, perseguir, assediar, aterrorizar, amedrontar, tyrannizar, dominar, agredir, bater, chutar, empurrar, ferir, roubar e quebrar pertences.

No artigo intitulado: *Violência escolar: significados, desafios e possibilidades de enfrentamento* (2016), o bullying e a violência escolar foram abordados na perspectiva de autores do campo educacional, problematizando o papel da escola, indagando, por exemplo, sobre quais as causas da ampliação dos episódios de violência ocorridos no espaço escolar e que estratégias precisam ser adotadas, assim como, as responsabilidades e os compromissos do professor no combate aos episódios violentos, tornando a escola um espaço destinado à construção de conhecimentos e à convivência amistosa, capaz de contribuir com o processo formativo de indivíduos para a solidariedade e para a vivência do respeito a si, aos outros e ao mundo. No artigo citado, colocamos em discussão as concepções de Hannah Arendt (1972) com autores como Freire (1999, 2000a, 2000b, 2003), Lajonquière (2002), Savater (2005), Larrosa (2004), Ghiggi (2001), Galeano (1991), Fernández (1991), entre outros.

Minha contribuição com este ensaio não pretende muito mais que ajudar a colocar em diálogo referenciais da teoria freudiana e teoria psicopedagógica clínica, para tentar perceber o fenômeno bullying com mais detalhes e, quem sabe, adquirir uma base conceitual que nos permita operar prevenindo o problema ou tratando-o quando o dano estiver presente. Nele, analisamos a agressividade e sua participação na constituição da capacidade pensante do sujeito, para ampliar nosso espectro de ação e de compreensão contribuindo no campo interdisciplinar, considerando que esse problema surge na interface da saúde e educação, e convoca os esforços de atuação conjunta de profissionais da educação, psicólogos, psicopedagogos, psicanalistas e médicos.

Contudo, escrevemos tanto para nós mesmos, na tentativa de compor uma discussão no campo interdisciplinar que julgamos necessária. Essas concepções necessitam ser colocadas em palavras para tomar corpo e se constituírem em saberes em condições de novamente entrar na "arena do interminável debate das ideias", pelas quais, Pereira (2016, p. 214) se refere. Nesse sentido, para ele, a escrita científica e acadêmica, teria uma dupla função: "escrevemos para nós mesmos, escrevemos para dar passagem a ideias e movimentos que, ao serem escritas, vão nos constituindo academicamente". A constituição do espaço interdisciplinar e do espaço acadêmico se circunscrevem ao mesmo tempo.

Abordar a dinâmica de relação do sujeito com o outro e as interferências que acontecem neste caminho, será o mote de nosso ensaio, apresentar um olhar analítico sobre o bullying, para relacioná-lo a estruturação e dinâmica da psique humana em sua interação com a cultura. Nossa discussão colocará em foco a modalidade de aprendizagem e ensino e a capacidade de simbolização construída pela criança. Porque entendemos que ela é também e principalmente, uma modalidade de relação.

Para tanto, objetivamos trazer a pulsão agressiva para articulá-la as outras duas pulsões, sexual e de saber e compreendê-la como fundamental a todo o desenvolvimento psíquico do latente, período em que a criança está ampliando sua visão sobre o mundo, se abrindo às novidades, e sendo convidada a se incluir nesse mundo, fazendo transformações. A este respeito Fernández (1991, p.75) afirma: "O que se chama latência coexiste com a chegada do



pensamento operatório e a etapa edípica com o pensamento pré-operatório (mágico e intuitivo) ”.

Esse problema tem sido recorrente nas instituições de ensino de qualquer natureza, sejam públicas ou privadas, de periferia ou do centro das cidades, do país e do mundo. Nele, estão envolvidos elementos simbólicos, cognitivos e afetivos, que configuram a subjetividade pessoal e social de cada um. Como, resolvê-lo, ou amenizá-lo? Este é um grande desafio que a educação como mediadora entre o sujeito e o coletivo, entre os processos familiares e sociais, se vê convocada a intervir.

2 A PSICANÁLISE E A TEORIA PSICOPEDAGÓGICA CLÍNICA

Para a escrita deste ensaio partimos do pensamento de Fernández (1991, 1992, 2001a, 2001b) que foi inspirada por Paín (1985, 1991) para abordar os processos cognitivos e afetivos enunciados desde o grupo familiar e que estão envolvidos na construção da psique infantil, através das identificações primárias, descritas pelo pensamento psicanalítico, realizadas pelas primeiras experiências e vivências de afeto e estímulo recebidas pelas figuras, materna e paterna. Momentos em que “os modos herdados de relação amorosa com os objetos primários se desdobram e se transformam pela inclusão de estratégias mais plásticas e abarcativas”. (Schlemenson, 2016, p.24). Corroboradas pelas identificações secundárias das crianças na entrada na escola, com os professores, colegas e as figuras de autoridade deste ambiente.

Fazendo um “retorno as coisas mesmas”, por assim dizer, retomemos as investigações de Freud no final do século XIX com suas descobertas sobre a sexualidade infantil que assolaram a sociedade vitoriana, e trouxeram consigo outra visão de homem, pois desvendaram a participação do inconsciente na gênese da neurose e a construção da teoria do desenvolvimento psicosexual infantil.

Para tanto, Freud em seus estudos dedicou grande parte de sua obra às pulsões, haja vista o caráter esclarecedor deste interjogo na constituição do psiquismo. Nesta visão, o sujeito é um sujeito em falta, movido por uma energia libidinal, um elemento primário, inerente ao ser e que o acompanha em sua constituição humana, chamada de pulsão. Ela é composta pela agressividade, sexualidade e pelo desejo de saber, e é regida pela necessidade de satisfação imediata (princípio do prazer) (FREUD, 1977).

Nesse caminho tentaremos compreender qual a participação das pulsões, em especial a agressiva, na constituição psíquica da criança e como deve ser trabalhada pela escola para que no momento que se estruturam sua autoimagem, seu autoconceito, com a formação de identificações e, a própria formação de sua personalidade, imbricados na modalidade de aprendizagem e ensino, como molde relacional, a criança possa ser compreendida e favorecida pelas intervenções daqueles que fazem parte de sua vida, no intuito de contribuir para prevenir alguma distorção.

Então, partiremos das concepções de Fernández (1991) quando diz que a modalidade de aprendizagem e ensino está diretamente relacionada à forma com que nos relacionamos na vida, como lidamos com o conhecimento, como usamos nossa sexualidade, agressividade e como usamos o nosso dinheiro, inclusive.

3 AGRESSIVIDADE E ATO AGRESSIVO

Esta modalidade perturbada de relação que fere, todavia, sugere ser uma modalidade de relação ferida, portanto, o sujeito autor de bullying necessita intervenção clínica porque denuncia que faz parte de uma cadeia de violência que circula desde o ambiente familiar ao social ou vice-versa.

A respeito da agressividade, Fernández (1992) se pergunta sobre qual o seu papel na aprendizagem, e parte do radical da palavra para fazer suas considerações. “A-gredire” quer



dizer em latim “ir em frente”. Considera que o termo agressividade deve ser considerado como positivo, entende-a como agressividade saudável, que vai nos permitir agir, trabalhar, ter energia para a ação. Em contraponto, se refere ao ato agressivo, esse sim, que fere. Para ela o ato agressivo estaria relacionado a condutas que destroem. Seria o “acting out” e nesse caso não estaria mediatizado pelo pensamento, tornando-se um ato sem pensar.

A autora criança que comenta que a criança que comete atos agressivos cruéis de forma constante está revelando um déficit na experiência lúdica, na experiência em jogar e brincar. “Está mostrando um déficit no espaço que lhe foi dado para mostrar que ela pode. E uma criança a quem não é permitido mostrar que pode, terá dificuldade de fazer coisas e produzir” (FERNÁNDEZ, 1992, p. 03).

Caberia então fazer a distinção entre ato agressivo e agressividade, segundo Fernández (1992) a agressividade é vista como um impulso que serve ao processo de conhecimento, oportuniza o pensar e o ato agressivo seria compreendido como estando ao serviço da destruição do pensamento. “A pulsão epistemofílica e o desejo de saber, de conhecer e de aprender, também inclui um quantum de agressividade e que não existe pulsão epistemofílica nem desejo de aprender, de conhecer sem agressividade” (FERNÁNDEZ, p. 56, 1992).

A agressividade quando está mediatizada pelo pensamento, pode ser expressa em símbolos, e o ato agressivo, relaciona-se ao acting out, está incluído no nível imaginário, ou seja, ação sem pensamento. A agressividade permite a construção do conhecimento que levará a autoria do pensamento; a agressão por sua vez está a serviço da destruição e aniquilamento do objeto a conhecer.

Laplanche apud Fernández (1992) diz: “a agressividade é um possibilitador da aprendizagem e tem um aspecto sadio. Um indicador de risco seria o que chamamos de agressão”. Para tanto, cabe então à pergunta: qual é o uso que fazemos da nossa agressividade? Colocamos a serviço da sublimação, ou atuamos a agressividade, colocando-a em ato agressivo?

Entendemos que o ato agressivo, fere e destrói a capacidade de pensar, enquanto que a agressividade saudável, por ser mediatizada pelo pensamento, oportuniza a habilidade de colocar em palavras, ou seja, utilizar-se do nível simbólico para colocar-se em um lugar capaz de lidar com a agressão. Nela o sujeito desenvolveu melhor sua capacidade simbólica, ou seja, consegue tomar distância da agressão e pensá-la, e inclusive se perguntar, por exemplo, a quem agride fulano quando me agride?

Nesse caso o sujeito é capaz de perceber a agressão e colocar em palavras o que está sentindo, utilizando a sua possibilidade de expressão, poderá inclusive responder ao agressor, conseguindo frear este mecanismo, sem necessitar atuar a agressividade. Respirar fundo e contar até dez, seria a maneira de formar um espaço de pensamento, que lhe permitirá pensar a situação, para poder atuar sobre ela e não atuar com ela.

4 O PROCESSO DE SIMBOLIZAÇÃO

O processo de simbolização de conteúdos inconscientes acontece quando o sujeito vai elaborando, isto é, utilizando o seu juízo crítico, seu pensamento para significar e ressignificar conteúdos ligados a imagens, lembranças e fantasias registradas inconscientemente que possam estar ligadas a cenas traumáticas, sobre o que pensam dele, como o significam no grupo, e assim por diante.

Observamos que o ambiente escolar recebe os efeitos de um ambiente familiar agressivo e hostil, e a criança ao necessitar elaborar estas imagens, memórias e fantasias, procurará no ambiente de sala de aula, com um professor que tenha um olhar e escuta sensível para tal, a ressignificação e a transformação dessas vivências. Sintetizando, a criança para fazer uso de sua agressividade terá dois caminhos, colocá-la em ato agressivo (demonstrando que está funcionando em nível imaginário), que fere ou em agressividade saudável (demonstrado que está funcionando em nível simbólico) a qual lhe permitirá aprender, usar sua carga libidinal para



deslocar sua libido para o desejo de objetos substitutivos, presentes na cultura. Através da capacidade simbólica, portanto, este mecanismo se desprende e vai conformando um sujeito cada vez mais empático, que consegue diferenciar-se do outro e dos objetos, e, assim sendo, poderá se colocar em um lugar de sujeito pensante.

5 O ACOLHIMENTO À DIFERENÇA COMO POSSIBILITADOR DE DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

“Relatos, pulsões, sensações, conflitos (Kristeva, 1998), são elementos projetados pelos pais desde o início da constituição psíquica da criança como um potencial possível para a inclusão da diferença, a tolerância e o atrativo para a novidade”. (Schlemenson, 2016, p.23). Todos eles aparecem na estrangeiridade da integração da criança à escola. Contudo, o estrangeiro percebido pelo grupo de sala de aula como sendo um companheiro, não é alguém que se evita, é o semelhante que provoca a queda da suposta integridade narcisística dos primórdios de vida psíquica do sujeito, e pode conduzir a novas descobertas.

“A distância ótima entre estrangeiridade e receptividade com o outro caracteriza algumas das situações de aula, atua como ativador para a promoção do novo e permite enriquecer o psiquismo”. (Schlemenson, 2016, p.23). Segundo a autora a estrangeiridade “realça a incompletude e representa o novo sem produzir angústia, senão desejo de conquista e mudança num tipo de re-volta do íntimo ao público”. (Schlemenson, 2016, p.24).

Nessa linha de pensamento entendemos que a pulsão agressiva, de domínio do objeto a conhecer está relacionada a uma modalidade de aprendizagem e ensino que foi construída pelas figuras primárias que estabeleceram vínculos de desejo e em que condições investiram libidinalmente o sujeito aprendente dificultando ou facilitando os movimentos identificatórios e os processos simbólicos. A preparação deste terreno parte da própria condição familiar de aceitação das diferenças, o que depende excepcionalmente da capacidade de amar da família, e de simbolizar experiências dolorosas, ressignificando-as, aceitando a criança, assim como, aceitam a si próprios com suas próprias deficiências.

As crianças que recebem uma linguagem simbólica escassa frequentemente podem ser restritivas para incluir as diferenças e não se abrem ao estrangeiro em forma receptiva senão hostil. A autora cita Derrida (1977) que diz, quando o estrangeiro ingressa em uma situação de reciprocidade, a estrangeiridade deriva numa receptividade afetiva no qual o atrativo e o bem estar circulam nos intercâmbios amorosos derivados do prazer em compartilhar diferenças e semelhanças. (Schlemenson, 2016, p.23).

Julia Kristeva (1999) citada por Schlemenson (2016) considera a revolta como um trabalho psíquico exclusivamente humano, que opera produzindo “volta-retorno-desdobramento-mudança”. É um trabalho que está embasado no passado, contudo abre oportunidades ao futuro, pela possibilidade de subvertê-lo. Segundo ela é considerado como uma parte da cara oculta de nossa identidade (Kristeva, 1991), o estrangeiro impõe a carência como elemento constitutivo e propulsor de transformações psíquicas.

6 A ENTRADA DA CRIANÇA NA ESCOLA

“Interrogação, rememoração, retorno, novidades, pensamentos, são os eixos condicionantes de uma situação incerta, porém atrativa, expressada nos distintos modos com os quais a intimidade se transforma e circula pela escola”. Segundo a autora quando se fala de revolta em relação com o ingresso de uma criança na escola, se está referindo a um “conjunto de contradições não resolvidas na atividade psíquica derivada da parentalidade, as quais encontram



no espaço escolar, novas oportunidades expansivas de intercâmbio intersubjetivo com os semelhantes". (Schlemenson, 2016, p.24).

A autora cita Kristeva (1999) que afirma a entrada na escola, auxilia o desenvolvimento de um mecanismo psíquico potencialmente promotor em situações de mudanças intensas e significativas, este mecanismo inclui a substituição, a interrogação e a colocação em questão do passado. Sendo assim, supõe novas tendências de busca de modos de comportamento entre semelhantes com uma promessa de satisfação mais complexa e inclusiva que a historicamente ofertada. Abre então, segundo ela, "novos e complexos modos de circulação libidinal". (Schlemenson, 2016, p.24-25), uma oportunidade psíquica privilegiada para o realce da temática da diferença. Para esta análise necessitamos compreender a significação inconsciente do que significa para o sujeito relacionar-se. Compreendem o processo de constituição de si? Qual é sua concepção de diferença? Permitem se recortar como diferentes sem sentirem-se menosprezados? Entendem que ser diferente não significa ser menos?

7 A FORMAÇÃO DE PERSONALIDADE

A formação da personalidade constrói-se como um molde, no qual envolve aspectos simbólicos, cognitivos e afetivos. A análise de como se apresenta este molde nos permite compreender a influência da cultura e dos modos de viver de cada um, como estes modos configuram uma representação social do aprender e ensinar, do viver, do amar, do relacionar-se, assim como, do desenvolvimento da noção de eu e do outro, na constituição da capacidade empática.

Para aprender envolvemo-nos com os objetos que entramos em contato e estabelecemos um relacionamento que envolve o organismo, individual herdado, a inteligência autoconstruída interacionalmente, o corpo, como espelho do outro, e o desejo, que se dá nos processos vinculares, o resultado deste contato aparecerá nas relações como embotamento ou espontaneidade, com facilidade ou não na formação de vínculos. Os sujeitos provocadores de bullying, e suas vítimas estão com sua capacidade pensante ativa ou passiva? Estão conseguindo diferenciar-se do outro, e tomar distância, para poder reconhecer-se?

Para ilustrar a complexidade deste tema tomamos as palavras de Bollas (1989), psicanalista inglês, citado por Fernández (2001, p.80) quando afirma a existência de um "idioma de personalidade" ele se refere ao processo de influência que sofre o sujeito ao ser esculpido por experiências e vivências constitucionais, as quais são elementos transgeracionais que desempenham um papel fundamental, sobre a formação da personalidade, sua autoimagem e a identificação que terá o sujeito no futuro com os objetos amorosos que escolher.

[...] somos complexidades singulares de ser humano, tão diferentes na conformação de nosso caráter quanto em nossa fisionomia; nosso desenho de pessoa encontra expressão em distintos albergues (compostos) por todos aqueles objetos que selecionamos para cultivar nossos anseios, desejos e interesses que criamos no curso de nossa vida [...] (BOLLAS apud FERNÁNDEZ, p.80, 2001).

Seguindo neste mesmo sentido de análise, Scoz (2000) comenta sobre a formação da identidade do sujeito e salienta o efeito interiorizado que fazemos dos predicados que os outros nos atribuem. Para ela o indivíduo não é apenas algo que lhe atribuem, mas também aquilo que ele realiza no mundo. Compreende a identidade como "a possibilidade de pensar e ser, ou seja, de fazer" (BORGES apud SCOZ, 2000, p. 44). Este indivíduo não deve ser visto isoladamente, mas como um ser de relação. Nesse sentido as condutas agressivas, ou seja, de atos agressivos, demonstram que o ser humano aprende por modelagem, necessita modelos eficazes de conduta que possam ser dignos de admiração para serem seguidos.

A criança, ao entrar na escola, vai se encontrar com outras relações interpessoais, e poderá deslocar para a figura do professor suas identificações secundárias. Este terceiro desconhecido, representado pelo legado cultural, será bem-vindo se a mãe tiver tido sucesso na



passagem do filho para o pai, e, posteriormente, se tiver realizado a “entrega” de seu filho para a escola, ou seja, para que ele continue a travar a luta pela descoberta do conhecimento, portanto, é a mãe que introduz o sujeito na cultura.

No entanto, Freud afirma que a função paterna de castração, exercida pelo pai, ao introduzir-se na relação do filho com a mãe, e impor a lei do incesto, coloca a criança no desafio de encontrar substitutos para derivar o seu desejo, provocando no filho o desejo de saber, de conhecer. Mais tarde, os professores darão continuidade a esse processo de descoberta, ao instigarem o aprendente à aventura da descoberta do conhecimento, tornando-se agentes subjetivantes. O sujeito se torna humano porque aprende então a identidade do professor é também metamorfose que se concretiza a cada momento de uma forma específica, dadas às condições históricas e sociais. “Seus modelos de ensinante/aprendente também vão ressignificando, se transformando...” (BORGES apud SCOZ, 2000, p.45).

8 A FASE DE LATÊNCIA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

O processo de alfabetização coincide com a fase de latência, e, segundo a psicanálise, ela corresponde a um longo período pelo qual passará a criança, nela a energia sexual ficará hibernando. Freud (1905/1996a) coloca que a sexualidade humana acontece e evolui em dois tempos separados. O primeiro, chamado de autoerotismo, que envolve as etapas psicosssexuais infantis, oral, anal e fálica, momentos em que a criança vivenciará o prazer que está em seu corpo, e experimentará o complexo de Édipo, com o predomínio das pulsões parciais. O segundo tempo é marcado pelo despertar da pulsão sexual, que retorna potente sobre o jovem púbere, recém-saído da infância, às voltas com seu corpo, acometido pela libido de uma nova maneira. Entre esses dois tempos, nesse ínterim, surge a latência.

O dicionário de psicanálise de Laplanche e Pontalis (2013) define-a como o período compreendido entre a declinação da sexualidade infantil (quinto ou sexto ano) e o começo da puberdade, representa uma etapa de detenção na evolução da sexualidade. “Neste período se observa uma diminuição das atividades sexuais, a dessexualização das relações de objeto e dos sentimentos (ternura sobre os desejos sexuais) e o aparecimento de sentimentos como o pudor e o asco e de aspirações morais e estéticas”. (LAPLANCHE; PONTALIS, 2013, p.325).

Nesse sentido, o período de latência tem sua origem nessa declinação promovida pelo Complexo de Édipo, e corresponde a uma intensificação da repressão (provocando uma amnésia que abarca os primeiros anos de vida), uma transformação das catexias de objetos em identificações com os pais e um desenvolvimento das sublimações. A esse respeito Freud (1905) postula que essa etapa compreende um período de desvio da pulsão sexual para outras finalidades. Segundo ele, a pulsão sexual deriva a construção de aspirações estéticas e morais, assim como para a construção de conhecimento. Mais adiante em 1911, coloca que por um lado a sublimação opera na assimilação de saberes transmissíveis, definida por ele como pulsão de saber, calcada na curiosidade sexual, por outro lado, a fantasia se fortalece no plano inconsciente. Entretanto, o saber transmissível, aquele que se aprende pela educação, a aprendizagem dos conceitos, não se confunde com o saber inconsciente.

Todavia, para ele estas duas formas de saber estão articuladas, o que pode ser percebido nesse período. Para tanto, a pulsão de saber e a pulsão sexual fazem parte de um mesmo movimento pulsional, o que podemos evidenciar nos produtos sublimatórios, como na fantasia, tais como, o conhecimento, a arte, o trabalho, ou seja, o saber, a criatividade e a atividade produtiva (FREUD, 1905).

Percebe-se que a latência, embora relacionada a um período de “calmaria”, é, contudo, instaurada por um intenso conflito, sob o fiel da angústia de castração, a encobrir as águas revoltas de uma angústia significativa e de um superego em construção, por isso é apenas uma calmaria de superfície.

A esse respeito o superego não é simplesmente um resíduo das primitivas escolhas objetais do Id, segundo Freud, ele se constitui por uma formação reativa enérgica contra tais



escolhas, demarcando seu caráter imperativo. Em sua origem, têm preponderância a duração prolongada do desamparo, no humano, e sua dependência das figuras de mãe e pai. (Freud, 1923/1996e).

Em síntese, principalmente o surgimento da repressão das pulsões é que marca a entrada na latência e demonstra que aconteceu algo muito importante na vida anímica da criança, a saída do Complexo de Édipo, através do estabelecimento da lei do incesto. A defesa de repressão permite que o desejo incestuoso seja sepultado no inconsciente, e este desejo pode ser identificado no sonho da criança, simbolizado num produto disfarçado que surge no sonho.

Para Urribarri (2002, p.219) a latência configura-se por uma nova organização que deriva do esforço psíquico que deve encarar “o ego para mitigar a expressão sexual direta, e lograr que o que a princípio é basicamente executado pelos processos defensivos (repressão, formação reativa), progressivamente possibilite afirmar-se a inibição de meta e a descarga pulsional mediante a sublimação”. Nessa fase, o superego e o ego controlam a vida pulsional da criança e o seu funcionamento dinâmico permite a simbolização exigida no momento da alfabetização, porque para poder incorporar outros conhecimentos necessita-se reprimir o id que protagoniza o princípio do prazer. A repressão dará lugar ao psiquismo neurótico, começa a mudança de meta e a capacidade de sublimação permite separar a ternura da sexualidade. Com a sublimação já podemos observar uma capacidade adaptativa do ego.

Fernández assegura que nessa fase, os processos inteligentes surgem a partir da derivação da energia sexual que a criança realiza para um objeto diferente e socialmente aceito, sua curiosidade se transforma em atitude investigadora (o que intensifica o processo ensino-aprendizagem) e implica, então, em uma repressão exitosa e uma derivação da energia sexual.

O professor, nesse caminho ganha fundamental importância, pois ao ser o líder responsável pelo clima das relações que surgem em sala de aula, ao ter uma atitude aberta e respeitosa, entretanto, assertiva e definida, funcionará como inibidor do princípio do prazer, apontando para o princípio de realidade, auxiliando a reorganização psíquica da criança, contribuirá com a prevenção ao bullying.

9 A MODALIDADE DE APRENDIZAGEM E ENSINO COMO UM MOLDE RELACIONAL

A modalidade de aprendizagem é, segundo a Teoria Psicopedagógica Clínica, um molde “sem molde” que todos nós temos e viemos construindo. Uma modalidade de aprendizagem peculiar que foi ao longo da vida preparada, por todos aqueles que nos circundaram. Podemos transformá-la, como se fosse uma matriz, um jeito especial de nos apropriarmos do conhecimento e transformá-lo em saber. Acrescenta-se que além de transformar o conhecimento, essa energia libidinal agressiva possibilitará que o sujeito possa transformar a si mesmo.

A modalidade opera como uma matriz que está em permanente reconstrução e sobre a qual vão se incluindo as novas aprendizagens que vão transformando-a, “de qualquer maneira a matriz permanece como estrutural” (FERNÁNDEZ, 1991, p.116). Possui em sua organização um conjunto de aspectos conscientes, inconscientes e pré-conscientes que apresentam uma significação, uma lógica, um simbolismo, uma expressão corporal e estética próprias. (FERNÁNDEZ, 2002).

Essa modalidade que vai se construindo nos confere outros elementos, de forma dinâmica, para nos relacionarmos na vida. O que definiria nossa maior ou menor habilidade em nos relacionarmos conosco e com os outros. No centro deste continuum encontraremos uma maior mobilidade criativa, mas conforme se distancia dele, vai assumindo uma configuração mais rígida, ou seja, vai perdendo a capacidade de flexibilidade na relação com os diferentes aspectos da realidade.

O “molde relacional” limitará sua manifestação e ficará cumprindo um papel de organizador de suas relações. Um sujeito que tenha marcas em sua autoestima provocadas pelo fenômeno bullying vai precisar empreender um trabalho para expurgar estas dores até que possa



provar de vínculos saudáveis e confortáveis, onde quem sabe, poderá voltar a acreditar e confiar no outro. Esse sujeito que manifesta dificuldades relacionais defende-se da relação interpessoal, pois o contexto escolar onde está inserido, não apresenta as prerrogativas, nem oportuniza que o sujeito possa confiar no outro.

“Quando o sujeito renuncia à sua história ou é impedido de ser autor dela, a primeira consequência desse impedimento manifesta-se no enrijecimento de sua modalidade de aprendizagem” (FERNÁNDEZ, 2001, p.22). A formação da identidade descrita por Scoz (2000) tem sua concretização no terreno social, isto é, o sujeito se constrói a partir das aprendizagens que realiza com os “outros”.

Psicopedagogicamente falando, esse sujeito é uma “boca psíquica” (Fernández, 1991, p.) que ao incorporar não capta apenas o alimento, mas as experiências de prazer/desprazer. Afirmamos que o clima de relação nasce aí. A aprendizagem do uso de sua agressividade saudável, também tem origem neste clima. Mais tarde o bebê irá utilizar seus dentes para mastigar, o que inclui um quantum de agressividade para poder transformar o alimento e incorporá-lo.

O organismo sobrevive porque faz trocas com o meio. A incorporação de substâncias nutritivas e o resultado dessas trocas acontecem no instante em que ele as absorve e também se modifica para incorporá-las. Ao ser digerida a substância perde sua identidade original para, então, fazer parte do sujeito. “A assimilação é o movimento do processo de adaptação pelo qual os elementos do ambiente alteram-se para serem incorporados à estrutura do organismo” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 109). O organismo, no processo de acomodação, ao mesmo tempo em que transforma as substâncias alimentícias, também se transforma para adaptar-se ao novo elemento que o modifica. “A acomodação é o movimento do processo de adaptação pelo qual o organismo altera-se, de acordo com as características do objeto a ser ingerido”. (FERNÁNDEZ, 1991, p.109).

Segundo Piaget, as invariantes funcionais, assimilação e acomodação são o movimento empreendido pela modalidade de aprendizagem e ensino, de abertura e fechamento para o novo, entretanto, a energia pulsional que move este movimento entende-se que é a agressividade. Assim sendo para a psicanálise, temos a pulsão sexual que está ligada ao desejo, que dirige o sujeito à meta, qual seja: o domínio, o aferramento, seja ao conhecimento ou ao objeto, para chegar a sua consecução, a satisfação.

Síntese Explicativa sobre a Modalidade de Aprendizagem e Ensino Normal

	Construto Teórico	Nível Operativo	Nível Descritivo
O que é	Um molde relacional	Processamento do conhecimento ou da experiência	Significação simbólica inconsciente do aprender e do ensinar
Status Explicativo	Um esquema de operar da inteligência e do desejo.	Atua com uma funcionalidade própria, fazer próprio o que é alheio e se fazer entender pelo outro.	Nível do contato com as experiências e com o conhecimento novo.
Características	A adaptação inteligente (Piaget) do Processo de Equilibração	Movimento de assimilação (significar a partir dos próprios esquemas de significação o objeto de conhecimento) e acomodação (submeter-se à legalidade própria do objeto de conhecimento).	Atividade predominantemente assimilativa – jogo; predominantemente acomodativa – cópia;

Fonte: CORRAL (2020).



Segundo a autora, na aprendizagem considerada normal, os movimentos assimilativos e acomodativos em relação ao objeto, sugerem estar em equilíbrio, o que se faz de forma criativa, em constante movimento. O sujeito não necessita intervenção psicopedagógica sugere ter um *contato* normal com os objetos de aprendizagem e relação. Ele submete-se à legalidade própria do objeto, e transforma-se ao incorporá-lo.

10 O PROFESSOR COMO TERCEIRO EXCLUÍDO

No livro *Bullying: um fenômeno sem rosto*, fizemos um chamamento às autoridades escolares para que atentem à importância de que a intervenção nesse problema modificará a vida de muitos. Os profissionais da educação devem estar sempre ligados nos comportamentos agressivos, sejam eles físicos ou não, o que fará com que este problema seja mais fácil de ser solucionado. Torna-se importante que os mesmos possam ser pessoas abertas e empáticas para saber o momento certo de intervir, se realmente estão diante do bullying ou se é um comportamento de reconhecimento e afeto entre os iguais (CORRAL, 2012).

Entretanto, este problema poderá estar expressando um grito de denúncia, que tem poder de alterar a personalidade da criança em formação, e tem suas raízes, muitas vezes em problemas anteriores à vivência escolar, porém se evidencia na escola por ser uma das principais instituições de socialização. Neste universo a criança deve defender-se sozinha, saber frear seus impulsos, respeitar o diferente e entender que as diferenças não são suas inimigas, pois ser diferente não é sinônimo de ser deficiente. Estes aspectos tornam-se fundamentais no desenvolvimento de uma personalidade saudável (CORRAL, 2012). Cabem, portanto, as perguntas: Como as crianças lidam e enfrentam os medos e angústias relacionadas ao seu eu? De que maneira as crianças constroem a noção de outro, ao lidar com a competitividade em uma cultura narcisista?

O modo pelo qual a aprendizagem e o uso da agressividade são significados inconscientemente para cada sujeito, possibilita a análise da modalidade de aprendizagem relacionada ao uso da agressividade, para que então, possamos verificar as hipóteses sobre as significações inconscientes danosas ou não ao processo de aprendizagem, marcadas ou feridas na dinâmica mesma das relações interpessoais de cada um, das experiências com atitudes agressivas e hostis. E, verificar como as condutas alteram a autoestima dos sujeitos, e os afetam em sua formação e desenvolvimento, buscando analisar de que maneira podemos atuar sobre elas.

Sara Paín (1992) assinala o alcance da Psicopedagogia com relação à Intervenção Pedagógica específica, dizendo que a primeira é terreno do psicólogo e interessa-se pelos fatores que determinam o não aprender do sujeito e pela significação que a atividade cognitiva tem para ele, enquanto que a segunda, feita pelo especialista em Ciências da Educação, ocupa-se em construir situações de ensino que possibilitem a aprendizagem, incrementando os meios, as técnicas e as instruções adequadas para favorecer a correção da dificuldade que o aluno apresenta. "Diferentemente, a intervenção psicopedagógica volta-se a descoberta da articulação que justifica o sintoma e também para a construção das condições em que o sujeito possa situar-se num lugar tal que o comportamento patológico se torne dispensável" (PAÍN, 1992, p.13). Nessa visão o bullying, torna-se um comportamento patológico que necessita tratamento e prevenção, haja vista os danos que ele provoca no desenvolvimento do sujeito aprendiz, podendo chegar ao seu aniquilamento.

A maior ou menor influência da modalidade de aprendizagem e ensino de pais e professores sobre a constituição do sujeito aprendiz, dependerá do posicionamento que eles adotem diante da relação estabelecida com os sujeitos aprendentes, favorecendo ou dificultando os seguintes posicionamentos diante do conhecimento (FERNÁNDEZ, 2001, p.85):



Constituição da Modalidade de Aprendizagem e Ensino Normal

Movimentos de Assimilação		Movimentos de Acomodação	
Dependendo do grau de permissão que tenha sido dado ao sujeito para questionar sem sentir que o questionado sofre ou o faça sofrer e para diferenciar-se sem perder o amor;	As experiências lúdicas forem facilitadas e impedidas ou sancionadas.	O sujeito tenha transitado pelos diferentes movimentos identificatórios;	A constituição dos espaços confiáveis ou persecutórios;
As experiências prazerosas e dolorosas que seus pais tenham-lhe permitido em relação ao responder perguntas difíceis, eger coisas diferentes dos outros, opinar diferente;	As experiências prazerosas ou dolorosas que seus professores tenham-lhe permitido e oferecido com relação a facilitar ou culpabilizar a pergunta, as escolhas e a diferença;	A presença de segredos ou desmentidas que desinvistam libidinalmente todo o objeto a conhecer;	A convivência com ensinantes que podem mostrar e guardar ou com aqueles outros que ofusquem por excesso;

Fonte: CORRAL (2020)

Na atualidade, a intervenção psicopedagógica na escola, enfrenta este problema que perturba a capacidade pensante dos sujeitos aprendentes. A sala de aula torna-se então o terreno propício, onde nasce naturalmente à curiosidade, o desejo de conhecer, onde estrutura-se, a possibilidade da investigação, e a criança necessita desse ambiente de aprendizagem saudável e criativo. Assim sendo, as atitudes ante a posse do objeto manifestar-se-ão no vínculo de aprendizagem sadio com o ensinante mostrando, dando, e o aprendente por sua vez, podendo absorver, podendo buscar o conhecimento. Consequentemente, o ensinante guarda-se a capacidade de recriar o conhecimento e o aprendente a possibilidade de apropriar-se dele.

A capacidade de fazer-se professor deverá ser o alvo das chamadas pedagogias atuais, que deverão incluir em seus programas experiências subjetivas do professor e seu grupo e deles com eles mesmos, provocando atravessamentos de "devires minoritários" (singulares e únicos). A formação pedagógica voltada para as habilidades subjetivas do professor potencializará sua capacidade interpessoal e possibilitará que ele seja visto como um sujeito aprendente-ensinante em constante formação e transformação.

Em outro artigo discutimos a "Ética e a Estética da Professoralidade", chamando a atenção para os professores como agentes subjetivantes que precisam de um espaço para trabalhar e ressignificar suas próprias aprendizagens: um espaço onde possam conectar-se com seus próprios sintomas e inibições para aprender, posicionando-se melhor frente ao seu fazer profissional (CORRAL, 2014). Porque, só poderemos trabalhar com o outro e conseguir que nossa tarefa seja eficaz, se pudermos simbolizar nossas próprias dificuldades.

A ressignificação dos processos de aprender se dará a partir de um trabalho que leve também os professores a conectar-se coma angústia de conhecer e de desconhecer, ressignificando suas próprias histórias como aprendentes. O trabalho subjetivo supõe oferecer-se como objeto transicional: capacidade do professor de brincar e jogar com as ideias e supõe o humorizar. Ou seja, que esse professor possa estar em um nível simbólico podendo, tanto quanto o aluno, tomar distância das situações para conseguir pensá-las. O trabalho subjetivo supõe oferecer-se como objeto transicional, expresso pela capacidade de simbolização do professor.

Para tanto, o uso de diferentes linguagens de arte, como por exemplo, a música, escultura, pintura, desenho, cinema, teatro, literatura, entre outras, são ferramentas, capazes de provocar os atravessamentos que, por sua vez, atuarão como propulsores de uma maior criatividade e sensibilidade desse professor, porque este fazer se faz, através da ética e ao lado da estética. A



constituição do professor, sua professoralidade, dependerá das vivências e relações estabelecidas com seus formadores, tanto quanto, ocorrerá com a criança, ele alterará sua modalidade de aprendizagem e ensino, dependendo dos mesmos critérios descritos acima.

Pereira (2013) refere-se à subjetividade do professor que deve ser instigada na sua formação, através de experiências de si, provocadoras de devires. "Fazer-se professor, vir a ser professor é do ponto de vista dos processos de subjetivação, fazer uma composição com a porção-professor que até então se resguardara." (PEREIRA, 2013, p. 07). Aquela porção de diferença pela qual nem o professor tinha consciência que carregava. Para que neste processo de sensibilização, ele seja capaz de compreender o seu papel como agente subjetivante, provocador de experiências de si no seu aluno.

O professor precisa primeiro ter feito consigo o que poderá fazer com o aluno, ou seja, fazer uso de sua palavra para modificar o mundo, deixar sua marca na transformação do mundo. Para Pereira (2013), a palavra dá vida, ela cria mundos, dá liberdade de pensamento ao sujeito. A palavra dá corpo ao conceito, se utilizando da sensação e da emoção, ela constrói a subjetividade e possibilita a invenção. "A palavra é substrato para a verdade, é porto seguro para evitar o deslizamento contínuo do tempo". Nesse caso, para ele "é o próprio tempo, é o mundo encarnado". Ela oferece as condições de existência, ou seja, a palavra faz existir. A esse respeito ele acrescenta: "A palavra é o cerne da linguagem, e a linguagem é a casa do ser". (PEREIRA, 2013, p.213). Portanto, o uso da palavra é substrato para a liberdade de pensamento, e o que esse ensaio se propõe é argumentar que o professor ensine e respeite o aluno, no uso de sua palavra, ou seja, seja capaz de escutá-lo verdadeiramente, instigando-o a usá-la.

Fernández (1996) acrescenta que a relação humana pode dar-se como obra de arte, isto é a arte como beleza de comportamento, conduta, sensibilidade. A autora salienta que a educação deveria primar por isso, pois a arte é o retorno a si mesmo. Faz uma crítica aos conteúdos sem sentido e a importância de recuperar-se a estética e a beleza do fazer pedagógico. Fazer-se um professor suficientemente bom parafraseando Winnicott, não se consegue com técnica ou com cursos, requer um trabalho constante consigo mesmo para construir uma postura, um posicionamento como aprendente, o qual resultará em modos de ensinar e aprender.

Uma alternativa deve ser incluída nas propostas pedagógicas para os professores, a educação emocional dos alunos, antes mesmo de trabalhar conteúdos objetivos, torna-se fundamental que os conteúdos subjetivos sejam contemplados, pois as crianças sentirão maior segurança no professor e no ambiente de sala de aula, já que elas necessitam que o professor se comprometa com tudo o que acontece nesse lugar. Portanto, a este respeito surge o conceito de educação emocional apresentado por Carneira (2012), para fundamentar a importância do desenvolvimento integral dos sujeitos aprendentes.

A educação emocional pode ser uma alternativa abordada desde a educação infantil, até a formação acadêmica, essa proposta pedagógica nos currículos pode ser responsável pela possibilidade de oportunizar sujeitos adultos melhor resolvidos, por serem capazes de reconhecer seus sentimentos, e respeitarem-se, buscando atitudes mais empáticas, nos ambientes pelos quais forem interagindo. Ela é uma "ferramenta que proporciona o aprimoramento pedagógico e que contempla as competências socioemocionais necessárias ao controle das emoções, ao desenvolvimento da empatia e da habilidade em criar um ambiente social saudável, onde o respeito seja um princípio ético". (CORRAL e ROSA, p.04, 2019).

A educação emocional, "quando utilizada pelo educa (dor) de maneira transversalizada, possibilita a criança encontrar-se consigo mesma e com o outro, para que possa tomar consciência de si mesma e de sua existência no mundo" (CORRAL e ROSA, p.04, p. 2019). Esse educa (dor) aquele que está disposto a "tocar" a dor humana, assume sua tarefa de formador, de sujeito do desejo, de líder em sala de aula, partícipe da estruturação da personalidade de seus aprendentes, entretanto, sabe que para isso será desacomodado em suas certezas e possui a flexibilidade necessária para, através do processo identificatório, possibilitar às crianças o seu desenvolvimento sadio. Sabe que será necessário conduzir o processo de descoberta do



conhecimento, que vem carregado das pulsões de seus aprendentes, para chegar ao enriquecimento em direção a outros objetos de desejo.

Nesse sentido o termo educa (dor) é uma expressão criada por Madalena Freire quando afirma: "O educador educa a dor da falta, cognitiva e afetiva, para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão da angústia de desejar. Educa a fome do desejo" (FREIRE apud GROSSI, 1993, p. 11). Ele deve saber aumentar ou diminuir a chama do desejo da turma, que por vezes pode chegar a queimar, porém, se ela estiver fraca ele deverá ativá-la, porque ela representa o desejo pelo conhecimento que vem carregado pela agressividade saudável dele e de seus alunos.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o sujeito autor de *bullying* expressa um sintoma que necessita uma abordagem pedagógica, psicológica, psicopedagógica e psicanalítica, articuladas entre si, já que está impedido de usar sua agressividade saudável para transformar, e, tornar-se um sujeito que faz uso pleno de sua capacidade pensante. Ao mesmo tempo o sujeito vítima de *bullying*, também necessita intervenção dessa natureza, pois tenderá a repetir a conduta agressiva com outros sujeitos e, assim poderá ir perdendo sua capacidade pensante, a possibilidade de discriminar e separar as situações e os contextos, ficando preso ao ciclo de violência, repetindo-se.

Entendemos que o bullying perturba o processo natural de construção da identidade do aprendente. Pois, pode causar um enrijecimento do movimento normal de assimilação e acomodação, presente em sua modalidade de aprendizagem. Esse enrijecimento traduz-se numa conduta pouco capaz de dar respostas criativas ao mundo e aos outros, o que expõe o sujeito às condutas agressivas, por estar com sua capacidade simbólica bloqueada.

O início da escolarização e da alfabetização, geralmente coincide com a fase de latência e nela joga papel fundamental a proibição do incesto, porque essa proibição faz a entrada do sujeito na cultura, propriamente dita, nesta etapa surge à capacidade sublimatória, ou seja, vai acontecer o dessexualizar da libido que se voltará para outros fins, entre eles, a aprendizagem, por exemplo. Na fase anterior denominada de fálica, Freud adverte que a proibição do incesto possibilitou no desenvolvimento psicosssexual a chance de a criança ampliar seu espectro, alargar seu mundo, através da identificação secundária, que ocorrerá com outras relações e pessoas que ela vai admirar, como por exemplo, os professores, até chegar à adolescência.

Ao compreendermos a modalidade de aprendizagem como uma "modalidade relacional" que não se restringe ao processo de aprendizagem, mas desdobra-se para a vida como um todo, promovida pelo outro na formação dos vínculos, e entendendo que para aprender colocamos em jogo todas as nossas peculiaridades, inclusive nossas dificuldades relacionais, buscamos com esse trabalho advertir a escola de que fique atenta e busque construir um projeto de educação emocional, como fundamento educacional mais profundo, pois poderá assim, oportunizar o desenvolvimento amplo e integral da criança, articulando afeto e cognição, inteligência e desejo.

Esse conhecimento será o alimento de que o sujeito aprendente precisa para se desenvolver, porque junto ao conhecimento está o afeto, ambos, alimentos. Num processo de aprendizagem sadio, o afeto vem carregando o conhecimento, e, compreende-se que a força que o carrega se origina da pulsão agressiva, agressividade saudável a serviço da aprendizagem.

Nesse dinamismo circunscreve-se o fenômeno bullying, provocando suas consequências danosas e desastrosas. Para tanto, evidencia-se, a importância de incluir na discussão a participação do professor, como sendo o terceiro excluído, entre pais e criança, na formação da identidade infantil, porque o conhecimento se constrói num vínculo de desejo, ou seja: eu desejo saber aquilo que um dia o outro desejou saber de outro e, então, através de um vínculo de desejo, aprendeu. O professor será um elo na ligação entre a criança, seus pais e o conhecimento, será o terceiro pilar deste vínculo que promoverá a capacidade simbólica da criança.

Nessa relação vincular, o desejo do professor estará em comunicação com o desejo do aluno. E, poderá deixar importantes marcas nele provocadas pelas relações estabelecidas com



uma modalidade de ensino e aprendizagem perturbada, desencadeando transtornos na modalidade de aprendizagem do aluno¹. Por outro lado, diante de uma modalidade saudável do professor haverá a possibilidade de novos processos de transformação, podendo ele assumir um papel terapêutico nessa relação transferencial. Sendo assim, permitirá o ressignificar de seu papel de sujeito pensante, o que leva os alunos a autorizarem-se a questionar, construir conhecimento a partir, de um “outro”, e usarem seu juízo crítico para dialogarem através de sua agressividade saudável, sendo capazes de simbolizar, evitando cair em uma atitude hostil. Dando continuidade a busca do conhecimento, de descoberta do que está oculto, de curiosidade, estruturada nas relações parentais, e, desdobradas nas relações escolares, indicando o caminho da sublimação da pulsão agressiva, transformado-a em energia necessária para lidar com o conhecimento, processá-lo e transformá-lo em saber.

REFERÊNCIAS

- CARDEIRA, A. R. *Educação emocional em contexto escolar*. 14 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Psicologia, Instituto Superior Dom Afonso Iii, Portugal, 2012. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0296.pdf>. Acesso em: 08 de mar. 2018.
- CORRAL, C. M. *Modalidade de Aprendizagem e Ensino: o sintoma para além da significação*. Dissertação de Mestrado Universidad Nacional de Rosário, Argentina, 2006.
- CORRAL, C. M.; SANTOS, F. F.; VELLEDA, J. M.; MENEZES, G. *Bullying: um fenômeno sem rosto*. 1ª ed. Porto Alegre: EVANGRAF, 2012.
- _____. SANTOS, F. F.; VELLEDA, J. M.; MENEZES, G. *Bullying: um fenômeno sem rosto*. 2ª ed. Porto Alegre: EVANGRAF, 2018.
- CORRAL, C. *A Ética e a Estética da Professoralidade*. IN: AZEVEDO, G. (Org.) *Práticas e vivências na formação docente no PEFPD/PARFOR na UERGS em Cruz Alta*. p. 309-324. Porto Alegre: EVANGRAF, 2014.
- CORRAL, C. M.; ROSA, M. S. *Educação emocional: sensibilizando o olhar do educa (dor)*. XV Congresso Internacional Gallego-Português de Psicopedagogia. Asociación Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP). Universidade da Coruña, Universidade do Minho, p. 0-12, 4 a 6 set/2019.
- FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. 2. ed., Porto Alegre: Artes Medicas, 1991.
- _____. *La Psicopedagogía y las Psicopedagogas*. Revista Psicopedagogia. São Paulo: nº 33, ABPP, Associação Brasileira de Psicopedagogia, 1996.
- _____. *O Saber em Jogo. A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a.
- _____. *Os Idiomas do Aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001b.
- FREUD, S. *Obras Completas. Projeto de uma psicologia para neurólogos*. Editora st. vol. I, Rio de Janeiro. (1895/ 1977).
- _____. *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico*, A.E., XII, 217- 231). (1911).
- _____. *Pulsiones y destinos de pulsión*, A.E., XIV, 105- 134). (1915).
- _____. *Psicoanálisis y Teoría de la libido*, A.E., XVIII, 227-254). (1923 [1922]).

¹ A esse respeito a investigação “Modalidade de aprendizagem: o sintoma para além da significação” realizada numa escola municipal de mais alto índice de evasão e repetência analisou a participação da modalidade de ensino do professor e sua incidência na modalidade de aprendizagem do aluno (CORRAL, 2006).



- FREIRE, M. *O sentido dramático da aprendizagem*. IN: Grossi, Esther Pillar (Org.) *Paixão de aprender*. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes. 262 p, 1993.
- GROSSI, E. P. & BORDIN, J. *Paixão de aprender*. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- LAPLANCHE, J. ; PONTALIS, J.B. *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós, 2013.
- NASCIMENTO, L; CORRAL, C. Violência Escolar: significados, desafios e possibilidades de enfrentamento. In: NEUBAUER, V. S.; LINCK, I. M.; WOLTMANN, A. (Orgs.). *A condição humana e sua problemática universal*. Vol. II. p. 133-148. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- PAÍN, S. *Estructuras inconscientes del pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1985.
- _____. *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- PEREIRA, M. V. *A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável*. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 , 2013.
- SCHLEMENSON, S. *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2016.
- SCOZ, B. (org.) & BORGES, A. L. et all. Uma Educação com Alma. A objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem. In: SCOZ, Beatriz. *Histórias de aprendizagem: a objetividade e a subjetividade na formação de educadores e psicopedagogos*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.
- URRIBARRI, R. (2002). *Considerações teórico-clínicas sobre as patologias severas na adolescência*. Revista FEPAL - Setembro de 2002 - Mudanças e permanências. PP: 217-230.

Informação sobre os autores: (CMC) Doutoranda em Psicologia - Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES-Argentina). Docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – RS- Brasil. Pesquisadora Externa da Asociación Psicoanalítica Argentina (APA). Autora do livro: *Bullying: um fenômeno sem rosto* (2012, 2018). *A Docência Negra e a Escola de Campo* (2018). E-mail: claudiacorrals@yahoo.com.br

Contribuição dos autores: (CMC) - conceitualização, captação de recursos, supervisão, redação.