
Analogias, metáforas e chistes na produção do desenho e da história: o contexto da sala de recursos

MARTHA CÉLIA VILAÇA GOYATÁ*

RITA DE CÁSSIA COSTA TEIXEIRA**

Resumo

Este estudo nasceu de uma prática pedagógica fora da sala de aula comum e ganhou forma com as observações e reflexões sobre uma experiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE), qual seja, a escritura de crianças e adolescentes em acompanhamento pedagógico complementar na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Os registros em forma de construção de histórias acompanhadas de desenhos tinham como objetivos principais criar um espaço alternativo, fora dos parâmetros curriculares, para a produção do conhecimento, e viabilizar a relação professor/aluno/aprendizagem, favorecendo, dentre outros aspectos subjetivos peculiares ao desenvolvimento, a comunicação, a expressão, a percepção, a afetividade e a autonomia desses sujeitos. Compreende-se, aqui, que a expressão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) por meio de desenhos, construção de histórias e chistes pode exteriorizar elementos cognitivos e afetivos de uma linguagem própria, traduzida em signos e símbolos carregados de significação subjetiva e social. Algumas indagações orientaram essa prática: As histórias e os desenhos construídos na SRM podem conter elementos indicadores do desenvolvimento cognitivo dos alunos? De que forma o desenho, a construção de histórias e a elaboração de um chiste como expressões da subjetividade dos

* Graduada em Psicologia pela Universidade Fumec. Especialista em Psicologia e Psiquiatria da Infância e Adolescência pela UFMG. Mestre em Educação pela Uemg. Membro do Núcleo de Estudos sobre Analogias e Metáforas em Educação e na Sexualidade (Names), vinculado ao Cefet-MG. Professora dos cursos: Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (Uemg); Pós-graduação em Psicopedagogia da Faculdade de Ciências Humanas Sociais e da Saúde da Universidade Fumec. E-mail: mcgoyata@yahoo.com.br

** Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Uemg. Mestre em Educação pela Uemg. Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Analogias e Metáforas em Educação e na Sexualidade (Names), vinculado ao Cefet-MG. Professora do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (Uemg). E-mail: ckassiah@yahoo.com.br

alunos com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGDs) e altas habilidades (superdotação) podem contribuir para a reorganização do pensamento em sua função cognitiva, desdobrando-se em produção de conhecimento?

Palavras chave: Sala de recursos. Desenho. História. Atendimento Educacional Especializado.

Introdução

O campo educacional não se encontra imune aos efeitos de globalização. Após a década de 1990, o trabalho intelectual do aluno como construção do sucesso ou do fracasso escolar vem sendo determinado pelos contextos social, político e didático, exigindo abordagens simultâneas condicionadas pela evolução da sociedade, da pedagogia, da escola e dos saberes, em face dos quais os alunos se encontram desigualmente equipados. Nesse contexto, surgem os dispositivos de apoio pedagógico, públicos ou privados, provocando uma tensão no cenário escolar que se situa entre a dimensão ideológica de progresso e a resolução dos impasses educacionais. Essa tensão assinala um problema para a escola, pois a expectativa de êxito no processo de aprendizagem não se traduz em prioridades políticas, tampouco em ações pedagógicas efetivas. De acordo com Glasman (2011), as práticas de *apoio pedagógico* e *remediação* demonstram algumas contradições inerentes ao mundo contemporâneo: elas buscam a multiplicação dos diplomas como exigência de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e ao mesmo tempo servem para ocultar as dificuldades escolares, como consequência da abertura do ensino médio e superior a um público que, até então, dele tinha sido privado. Ou melhor, os desafios de uma ajuda individualizada ao aluno nas diferentes formas de acompanhamento escolar nos convidam a pensar nas vicissitudes em transformar os princípios éticos em princípios operacionais, uma vez que esses dispositivos

não devem se contentar em ser apenas um complemento para a escola com vista ao êxito profissional e possibilidade de ascensão social (como é comum no caso dos serviços particulares e pagos), mas como apoio à construção do conhecimento. No caso dos serviços públicos e gratuitos, os dispositivos de ajuda aos alunos contemplam também atividades de *abertura cultural*, que significam, para alguns, oportunidade de uma verdadeira aprendizagem tanto no conteúdo como na forma singular de construir o saber. (VAN ZANTEN, 2011)

Com o intuito de refletir um pouco sobre quais saberes e quais maneiras de aprender são favorecidas por tais dispositivos fora da sala de aula comum, partimos do princípio de que o desenho, a invenção de histórias e a elaboração de um chiste podem facilitar a construção de textos e, vice-versa, a resolução de problemas lógicos pode representar um fato histórico, um contexto subjetivo, indicar um conhecimento adquirido ou o desejo de construir um conhecimento novo.

Uma vertente dessa reflexão procurou compreender o pensamento analógico e metafórico de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) como fenômenos cognitivos, enquanto outra buscou compreendê-los utilizando a noção de chiste em sua relação com o inconsciente. A segunda vertente considera que os aspectos subjetivos incluídos às aprendizagens significam conceber outra forma de linguagem presente na expressão dos alunos.

As analogias e metáforas presentes nos desenhos e nas histórias correspondem a algo da realidade cognitiva, sendo que, no chiste, a metáfora adquire uma função psíquica, na medida em as alusões à tirada espirituosa como formação do inconsciente significam, segundo Freud (1969) e Lacan (1999), autenticação pelo Outro daquilo que está para além da própria linguagem.

Conclui-se que espaços educacionais fora da sala de aula comum não devem ser considerados apenas como complementação da aprendizagem, mas como espaços que podem propiciar a

construção do conhecimento com toda a complexidade que lhe é inerente.

O aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades: o apoio fora da sala de aula comum

A denominação NEE foi adotada pelo Ministério da Educação a partir da Declaração de Salamanca (1994) e refere-se a todas as crianças que: a) apresentam diagnósticos distintos de deficiência (física, visual, auditiva e múltipla); b) apresentam transtornos globais de desenvolvimento (TGD), incluindo condutas típicas referentes a síndromes e quadros psicológicos complexos, neurológicos ou psiquiátricos (psicoses e quadros afins); c) apresentam altas habilidades – superdotação.

Na perspectiva da educação inclusiva, a denominação NEE sofre uma ampliação e refere-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Vale salientar que, segundo a Declaração de Salamanca, “toda criança possui características, interesses e habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”. (NAÇÕES UNIDAS, 1994)

O AEE visa desenvolver recursos pedagógicos para lidar com alunos matriculados nas escolas comuns, mas que, dadas suas particularidades, necessitam de estratégias e ações pedagógicas diferenciadas. O trabalho de acompanhamento é realizado nas salas de recursos multifuncionais – uma das modalidades desse atendimento – e busca solucionar as dificuldades apresentadas pelo aluno com deficiência, TGD e altas habilidades. Para isso, procura oferecer à escola regular o auxílio de recursos especiais

em momentos específicos da aprendizagem desses sujeitos, articulando os impasses relativos às subjetividades do grupo, já que se trata de um processo de inclusão educacional. As relações entre o AEE e a escola comum culminam no desdobramento de ações pedagógicas, que, inseridas no contexto das políticas públicas de inclusão, podem estabelecer uma aproximação entre os dois serviços. (GOYATÁ, 2011)

Segundo Glasman (2011, p. 40), “o desenvolvimento da escola fora da escola não é fenômeno marginal”, podendo ser assim analisado: alunos oriundos de meios menos favorecidos não encontram nos dispositivos gratuitos as mesmas condições que o ensino pago coloca à disposição dos alunos provenientes das classes mais abastadas. Nesse caso, a ênfase é dada nas maneiras de aprender e nas dificuldades próprias de compreensão; já no caso dos alunos provenientes da rede pública de ensino, valoriza-se a relação com o aluno em sua singularidade.

Nessa perspectiva, as atividades descritas a seguir são recortes de um trabalho desenvolvido na sala de recursos com alunos que apresentam NEE em decorrência de deficiências, TGD e altas habilidades, matriculados na escola comum da rede estadual de ensino e residentes em áreas de alta vulnerabilidade e risco social. Um dos objetivos com esse trabalho é oferecer apoio aos alunos considerando suas dificuldades de aprendizagem e verificar os conhecimentos adquiridos na Sala de Recursos por meio do gesto, do jogo, da narrativa, da escrita, priorizando, no entanto, o desenho e a história. Tal proposta não se pretende apenas pedagógica, uma vez que a Sala de Recursos pode ser considerada alternativa em termos de tempo, lugar e espaço fora do contexto curricular oficial exigido pela sala de aula comum.

O espaço educacional de acompanhamento escolar recortado para este estudo acolhe 20 alunos, crianças e adolescentes de idades variadas, de ciclos ou séries diferentes e apresentando diferenciadas limitações cognitivas em razão de deficiência, altas

habilidades e TGD. Como ponto de partida para o início do trabalho, a professora da Sala de Recursos sugeriu a leitura conjunta e individual do livro *AEIOU* (LAGO; RIOS, 2008). Depois disso, todos os alunos, inclusive aqueles que vieram para a Sala de Recursos porque apresentavam dificuldades em acompanhar as atividades pedagógicas no ensino regular e/ou certa apatia em relação às práticas de letramento, poderiam participar da atividade da forma que melhor se adaptassem. Nesse processo, as ilustrações do livro receberam atenção especial dos alunos, bem como as cores e formas, além dos trocadilhos feitos com palavras e frases articuladas aos desenhos que surgiam durante a leitura, acompanhadas de variados e inusitados sons.

Foram consideradas as dificuldades dos alunos em relação à leitura e à escrita, assim como a incompreensão do texto por falta de concentração, por dificuldade de expressar ou mesmo de articular as palavras e de ler corretamente as frases. Outro fato observado pela professora foi que os alunos salientavam muito o método de silabação pelo “bê-á-bá”, referente ao processo tradicional de alfabetização. A demanda de soletrar, experimentada pelos alunos na escola comum, apareceu também na Sala de Recursos, demonstrando certa expectativa entre o que se aprende com o currículo oficial e o que eles podem e/ou desejam aprender no AEE. A constatação dessa tentativa de aproximação entre o currículo tradicional e a metodologia de trabalho apresentada na SRM permitiu que a professora desse um passo adiante, considerando essa demanda não como uma exigência estabilizadora em termos de desenvolvimento da alfabetização – com risco de se tornar um processo abstrato e mecânico, desligado de um contexto significativo –, mas como possibilidade de articulação entre currículo e cultura por meio do desenho, da leitura e da escrita, observando o potencial e a habilidade específica de cada aluno. Em vez de atender à demanda de alguns alunos e, por exemplo, passar fichas no caderno com as famílias silábicas (junção das letras) para eles

copiarem o nome próprio ou completarem frases (como é habitual em sala de aula comum), a professora sugeriu que eles produzissem, da melhor forma possível, algo deles, inventando uma história que se articulasse ao desenho e às lembranças o livro *AEIOU*.

Num segundo momento, foi proposta aos alunos a escrita coletiva de um livro, cujo tema geral, escolhido por eles, se referia ao *Mundo dos animais*. Os alunos escreveram de acordo com subtemas que mais lhes interessaram e a ilustração ficou a cargo daqueles que apresentavam maior facilidade para o desenho. A professora trabalhou atenta, não só em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, mas também da autonomia, curiosidade, criatividade e da busca de novas formas de compreensão do texto de cada um dos alunos. Foi valorizado o surgimento das tiradas espirituosas que provocaram os risos dos colegas, levando-os a construir novas considerações sobre seus escritos, desenhos e brincadeiras.

Foram realizadas leituras de outros livros disponíveis na biblioteca da sala, desenvolvendo-se de acordo com a escolha de cada aluno, sem perder a ideia central de produzir conhecimento a partir do trabalho com o livro *AEIOU*. Essa ideia foi crescendo a cada semana, levando em conta o aproveitamento e as potencialidades de cada um. Concomitantemente, surgiram articulações entre o texto e a vida pessoal, social e cultural de cada um, invenções de palavras novas e outras interpretações suscitadas pelo conteúdo, temas e ilustrações do livro *AEIOU*, o que proporcionou um ambiente singular de trabalho, conforme exemplificado a seguir.

O início das trocas entre acontecimentos da rotina dos alunos e de sua vida escolar pode ser localizado quando uma garota, ao construir sua versão da história *O gato e o rato*, apresentou como solução para descrever a brincadeira de esconde-esconde desses animais a sugestão da irmã, acrescentando ao seu texto uma música de sucesso atual: “Ai, ai, se eu te pego. Assim você me mata...! Que delícia! Ai, ai...” (ACIOLY; DYGGS, 2011). Dessa

forma, ao brincar com a música, essa aluna acrescenta novos elementos cognitivos à sua aprendizagem.

Para Nagem (1997) e Duarte (2005), o conhecimento é construído com um raciocínio analógico. Consequentemente, o uso de analogias e metáforas como mediadores no processo de aprendizagem facilita a compreensão de conceitos, e seu uso pode ser um indicador de aprendizagem. Isso porque tanto as analogias quanto as metáforas são construídas com base em, pelo menos, dois conceitos distintos: um desconhecido e outro que é familiar ao sujeito; ambas expressam formas de comparação complexas e tais comparações possibilitam a compreensão de ideias e conceitos abstratos.

A estratégia de ensino com analogias e metáforas consiste em introduzir novos conhecimentos a partir do estabelecimento explícito desses elementos com um domínio de conhecimento mais familiar e melhor organizado, que serve como um marco referencial para compreender a nova informação, construir novos conhecimentos.

Maneiras de aprender e saberes que permeiam espaços educacionais de apoio pedagógico

Existem maneiras peculiares de a criança e o adolescente aprenderem e, diante disso, diversos saberes podem ocupar os espaços educacionais nomeados como de apoio pedagógico; um deles pode ser o desenho ou a tirada espirituosa que acompanha o processo da escrita.

Para Ferreira (1998), o desenho infantil é um objeto emergido do imaginário, do percebido e do real. A combinação desses elementos o torna objeto de investigação na exploração dos modos de pensar da criança, pois é imaginando, figurando e interpretando

que ela produz seu desenho e cria uma forma de linguagem capaz de comunicar seus pensamentos. A reflexão sobre os desenhos e as histórias produzidos pelos alunos com NEE considerou o processo de simbolização na constituição da subjetividade e, particularmente, a construção do conhecimento feita por esses alunos ao frequentarem a Sala de Recursos.

Nessa perspectiva, compreender o desenvolvimento cognitivo desse sujeito simbólico, cultural e histórico, consubstanciado nos alunos que frequentam a Sala de Recursos, nos encaminhou para a opção teórica baseada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano – cujo principal representante é Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) – e suas implicações metodológicas de pesquisa.

Para Vygotsky (1987), pensamento e fala são dois processos não idênticos; não há nenhuma correspondência rígida entre as unidades que os compõem. O fluxo do pensamento não é acompanhado por uma expressão simultânea da fala; ele tem estrutura própria e sua transição para a fala não é tarefa fácil. Para esse teórico,

[...] quando desejo comunicar o pensamento de que hoje vi um menino descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo, não vejo cada aspecto isoladamente: o menino, a camisa, a cor azul, a sua corrida, a ausência de sapatos. Um interlocutor em geral leva vários minutos para manifestar um pensamento. Em sua mente, o pensamento está presente em sua totalidade e num só momento, mas na fala tem que ser desenvolvido em uma sequência. Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras. Exatamente porque um pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Na nossa fala há sempre o pensamento oculto, o subtexto. (VYGOTSKY, 1987, p. 128)

A teoria histórico-cultural explica que a criança é simbolista e seu desenho indica sua necessidade de atribuir significado às coisas.

O movimento de produzir significado é complexo e supõe a ação do outro, sendo possível produzir sentido de várias maneiras (com o gesto; com o silêncio; com a expressão facial; com o desenho; com a lembrança do passado incorporada ao presente) e, ainda, prever ações, organizar o tempo e o espaço, elaborar pensamentos, nomear e comunicar idéias. (SMOLKA, 1995)

A capacidade de interpretação é desenvolvida pela criança em seu processo de aprendizagem, favorecendo o reconhecimento dos objetos e a compreensão de fatos e ações que incidem sobre a realidade. Esse processo interpretativo dá origem a um repertório conceitual que se origina nas relações empíricas estabelecidas entre o sujeito e o mundo. Esses conceitos, assim estruturados, são chamados de “conceitos espontâneos”, podendo ser observados nas interpretações do sujeito mesmo depois do seu processo de escolarização, quando, então, tem acesso ao conceito científico. Isso acontece porque os conceitos espontâneos são generalizações que se originam na palavra, que, uma vez internalizada, se transforma em signo mediador entre o sujeito e seu universo simbólico. Os conceitos espontâneos têm, em sua estrutura determinante, aspectos sensoriais, emocionais, afetivos e até mesmo de ordem moral, pois são construídos nas relações mediadas pelos familiares, grupos de amizade ou por outros grupos significativos – por exemplo, a comunidade na qual o sujeito está inserido. Os conceitos científicos, por sua vez, são o resultado de um processo contínuo de desenvolvimento do pensamento. A formação conceitual se dá com a interação entre essas duas formas de pensamento. (TEIXEIRA, 2011)

O desenho como forma de comunicação pode ser analisado com base em diversas áreas do saber. Neste estudo, concebemos o desenho articulado às histórias como um tipo de linguagem metafórica e analógica. As metáforas estão na raiz da forma de conceituar e entender o mundo físico, sendo, segundo Lakoff e Johnson (2002), um fenômeno de cognição e não somente um

fenômeno linguístico ou de comunicação. Esses autores concluem que o sistema conceitual comum, que orienta nosso pensamento e nossas ações, é fundamentalmente metafórico: uma ideia ou imagem nos remete a outra que se lhe opõe ou se lhe assemelha.

No campo educacional, as analogias e metáforas são ferramentas frequentemente utilizadas no processo de construção de conceitos científicos, estabelecendo relações entre sistemas distintos: um sistema conceitual que se quer conhecer e um sistema conceitual mais familiar. Elas podem ser tomadas como recursos didáticos disponíveis para o processo de construção do pensamento expresso por meio do desenho e das histórias.

A presença das analogias e metáforas no desenho, na escrita e na fala dos alunos pode ser compreendida, também, na perspectiva psicanalítica, levando em conta o conceito de “chiste”, trabalhado por Freud (1969) e por Lacan (1999) como uma formação do inconsciente.

Expressões subjetivas: o desenho, a história e o chiste como produção de conhecimento

O inconsciente, por ser estruturado como uma linguagem nos coloca diante da dimensão do equívoco, do desconhecido, trazendo à tona fenômenos particulares que dizem respeito à função do prazer.

Segundo Lajonquière (1999), é o produto da tensão que envolve a reconstrução do conhecimento que, em seu aspecto singular, na expressão de cada criança e adolescente, nos surpreende com um saber novo – por exemplo, a inclusão das experiências de vida associadas às questões de ordem familiar e social condizentes à rotina da comunidade onde vivem. Nas palavras do autor, essa é “uma educação como substituição metafórica possível de germinar

o desejo” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 115). Nessa direção, as especificidades das crianças com deficiência, TGD e altas habilidades serviriam como chances de o desejo entrar e as supostas necessidades educacionais não poderiam ser totalmente satisfeitas, na medida em que esses alunos desejam, como toda e qualquer criança, receber uma educação. (LAJONQUIÈRE, 1999)

No caso dos alunos que apresentam NEE, a utilização do desenho e da história durante as atividades pedagógicas, bem como do chiste, por alguns, como outro recurso de linguagem, sugere a busca pelo prazer. Podemos encontrar em Freud (1969) esclarecimentos a respeito da vertente sexual contida no chiste. Esse teórico distingue instinto de pulsão sexual, esclarecendo que, na pulsão, temos a busca do prazer associada ao desprazer, pelo fato de ela nunca se satisfazer completamente. O intervalo que se abre entre essas duas dimensões, prazer/desprazer, tem como efeito o mal-estar que leva o sujeito à busca de outras formas de linguagem; ao substituir um significado por outro, pode encontrar alívio para a angústia dada à falta de respostas para alguns enigmas da vida – por exemplo, a existência, a morte e o sexo.

Utilizar a noção de chiste como possibilidade de produção de conhecimento é considerar os contrastes que remetem ao ridículo e, ao mesmo tempo, ao cômico. A apresentação do tema morte por um aluno surpreendeu os colegas e a professora, uma vez que ele levou um objeto de cimento no formato de um revólver para a Sala de Recursos. Com esse ato, ele recolocou em cena seus desenhos, quase todos contendo elementos agressivos e sexuais: vampiros que chupam o sangue das pessoas, revólveres, gente que “transa” com bichos, etc. Em outras palavras, ao introduzir outra linguagem no ambiente escolar, esse aluno pode ressignificar seus medos e angústias, experimentados na comunidade onde reside. Pode-se dizer que houve uma substituição dos elementos próprios da sua linguagem (morte, agressividade, nojo, submundo) para outros elementos com conteúdos enigmáticos e divertidos.

Mas podemos ir além, por meio do sentido oculto dessa imagem agressiva, na qual não se visualiza quem mata quem. Mesmo quando é abordado em relação ao objeto “revólver”, esse aluno diz, com certa ironia: “É para matar um...”. Talvez aqui, pudéssemos extrair o elemento surpresa que concerne ao chiste como algo que vem alhures, impessoal, atemporal e que, de acordo com o conceito de pulsão, coloca o sujeito em movimento. A busca pelo prazer se refere “à pulsão (Trieb), que evoca vontade ou desejo, diferente de instinto que diz respeito à autopreservação, à reprodução”. (HANNS, 1996, p. 350)

Podemos recorrer a Freud (1969) quando ele se refere à fachada dos chistes, complementando com Lacan (1999) que acrescenta: essa fachada significa desviar a atenção do Outro do caminho por onde passará a tirada espirituosa fixando a inibição em algum lugar, a fim de deixar livre, num outro ponto, o caminho por onde passará a fala para fazer surgir algo inesperado.

Para Freud (1969, p. 23),

[...] uma apreciada definição do chiste considera-o a habilidade de encontrar similaridades entre coisas dessemelhantes, isto é, descobrir similaridades escondidas [...] tem a habilidade de fundir, com surpreendente rapidez, várias ideias, de fato diversas umas das outras tanto em seu conteúdo interno, como no nexos com aquilo a que pertencem.

Para ilustrar os usos da linguagem analógica e metafórica, em sua função psíquica na direção do chiste, temos ainda o momento de retomada do livro *AEIOU* pela professora, quando, ao lembrar com os alunos uma passagem cuja ideia é salientar o uso da letra “U”, ela lembra a frase enigmática: “Como o céu acaba e começa o universo?” e um dos alunos se apressa em responder: “Nesse mundo todo fedorento!” Essa construção carregada de humor arranca gargalhada dos colegas.

Para esse aluno, o céu termina onde começa seu mundo todo fedorento (que pode ser também o inferno), já que a mãe dele

permanece nas ruas da cidade como usuária de drogas. Essa criança reside com os avôs em uma comunidade onde falta saneamento básico, o que justifica a alusão feita ao mundo fedorento.

Se considerarmos que essa criança usa a realidade que conhece para conceituar o que não conhece, ou seja, o enigma em relação ao universo presente na analogia se desdobra em metáfora, justifica-se a substituição do mundo todo azul pelo seu “mundo todo fedorento”. Ela demonstra, ainda, conhecer uma realidade distinguindo-a da concepção de senso comum para céu e universo. Essa ação cognitiva de aproximação por analogia sugere uma singularidade no uso da linguagem, traduzida numa tirada irônica.

A elaboração do chiste consiste em um estágio inicial (o de jogar com palavras e pensamentos) e requer outra pessoa a quem se possa comunicar o resultado, a qual transmite a avaliação da tarefa de elaboração do chiste, ou seja, o ouvinte. Freud (1969) destaca a função de prazer realizada no chiste pela gargalhada por meio da qual é autenticado pelo ouvinte e que, ao retornar ao sujeito, vai ser reconhecida por ele como um alívio. Sinaliza que somos compelidos a contar nosso chiste para mais alguém porque nós mesmos somos incapazes de rir dele e, por isso, rimos por contágio: quando fazemos alguma pessoa rir contando-lhe um chiste, estamos, de fato, utilizando-a para suscitar nosso próprio riso, por meio do qual reconheceremos que se trata, com efeito, de um chiste. Lacan (1999) aborda a tirada espirituosa como uma formação do inconsciente em suas vertentes metafórica e metonímica, em que o Outro autentica o que está para além da própria linguagem, encontrando-se, portanto, no riso – aquele riso originário do chiste – as condições sob as quais uma soma de energia psíquica encontra livre descarga, recriando um sentido pleno nunca atingido e que está sempre alhures. (MAFRA; ALMEIDA, 2007)

Tratar da educação de maneira lúdica nos convida a utilizar do conceito de chiste em sua dimensão cômica, que, de acordo com referencial psicanalítico, contém a mesma estrutura do ato falho,

do sonho, da caricatura, ou seja, [...] “o efeito daquilo, que, em geral, chamamos um chiste, é qualquer evocação consciente e bem sucedida do que seja cômico” (FREUD, 1969, p. 22). O uso da metáfora propulsiona um imaginário que contém um elemento surpresa, característica do chiste, sendo exatamente a presença desse elemento que nos faz rir.

No caso citado neste estudo, da garota que, ao construir sua história, se refere à perseguição do gato ao rato, observa-se o conhecimento prévio de que o gato é predador do rato e ela recorre à música não somente para fazer-se entender melhor, mas também para fazer associação entre a ação dos animais e a frase melódica “Ai, ai... assim você me mata! Que delícia!” A construção do conhecimento apresentada por essa aluna, que se dá por analogias e metáforas, não deixou de lado os elementos de componente sexual presentes na letra da música e ressaltados por Freud (1969) como estruturantes da subjetividade, se tomados em sua função psíquica, alinhados em direção a um processo ensino/aprendizagem mais significativo. No uso cômico da linguagem por meio da imagem e de seu sentido explícito, podemos forçar uma analogia entre os dois modelos, animal e humano (gato, rato, música), onde se funde a mensagem do sexo associado ao prazer estético.

Uma apreciação estética exige lançar mão das imagens não somente imaginando concretamente os objetos, mas com um olhar capaz de iluminar pensamentos, um juízo em sua forma peculiar que conduz a desdobramentos e, no caso dos desenhos e narrativas deste estudo, que seja cúmplice da “contradição entre o sentido e a falta de sentido das palavras”. (FREUD, 1969, p. 24)

Toda vez que se lida com uma formação do inconsciente, deve-se procurar os “destroços” do objeto metonímico, no qual se destaca esse fenômeno essencial que é o nó – o ponto onde aparece um significante novo e paradoxal. Lacan (1999) considera que se trata de um recurso criador que vem sempre contribuir para aprimorar e dar sentido de profundidade àquilo que, no real, não

passa de pura opacidade. Para ele, a agudeza da tirada espirituosa possui a dimensão de álibi da verdade. No entanto, trata-se de uma verdade que é vista somente quando se olha para outro lugar e se vê o que não está ali, o inconsciente, que só se esclarece e se entrega quando o olhamos meio de lado, isto é, alude a algo que não pode ser dito. (MAFRA; ALMEIDA, 2007)

No campo da educação, um ouvinte atento pode escutar o que dizem as analogias, metáforas e os chistes. A tirada espirituosa indica a necessidade do sujeito de recriar um sentido pleno nunca atingido, que está sempre alhures e que não pode ser traduzido como conhecimento se não há o Outro ouvinte.

Conclusão

Nas respostas dos alunos com NEE à proposta da professora de construir coletivamente um livro e na forma singular como eles conceberam essa proposta, podem ser localizadas oportunidades de novas estratégias de ensino/aprendizagem ao se considerar a Sala de Recursos como espaços privilegiados para emergência da diferença. Isso significa, por um lado, ampliar os recursos das crianças e adolescentes que apresentam deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades para lidar com os conhecimentos trabalhados na escola – que, muitas vezes, não correspondem ao que delas é esperado em termos de exigência curricular; e, por outro, atenuar as diferenças que extrapolam as dificuldades de aprendizagem, determinadas, também, pelo contexto social, cultural e subjetivo. Nesse sentido, observa-se que parte da necessidade de educação presente na criança como estruturante de seu desenvolvimento psíquico e social se reapresenta como um saber novo mediante a construção de imagens e narrativas associadas às suas experiências de vida, que sugerem a busca pelo prazer e onde o endereçamento das tiradas irônicas e cômicas ao

Outro – professora e colegas – chega a provocar o riso coletivo. O elemento subjetivo presente no chiste se desdobra em metáforas nas atividades pedagógicas seguintes, pois os alunos continuam trazendo outros elementos significativos para as aprendizagens, traduzidos neste estudo como produção de conhecimento.

A tensão que envolve a reconstrução do conhecimento encontra-se presente, em seu aspecto singular, na expressão de cada um dos alunos, verificada na diversidade de linguagem em forma de analogias, metáforas e chistes. Diante disso, faz-se necessário salientar que as necessidades educacionais tornam-se especiais uma vez que existe um esforço de criação de sentido que nos surpreende. Assim, os espaços educacionais de apoio pedagógico devem ser considerados espaços privilegiados de aprendizagem, independentemente de serem caracterizados como apoio escolar na esfera pública ou privada, dentro ou fora da sala de aula comum.

ANALOGIES, METAPHORS, AND JOKES IN DRAWING AND STORY PRODUCTION: THE CONTEXT OF THE RESOURCES ROOM

Abstract

This study grew out of a pedagogical practice outside of the regular classroom and took shape through the observations and reflections on an experience in the Specialized Education Service (SES), namely, the writings of children and adolescents who receive supplementary educational support in the Multifunctional Resource Room (MRR). The main purpose for having records in the form of written stories with illustrations was to create an alternative place outside traditional curriculum guidelines for producing knowledge and further strengthen the teacher/student/learning relationship, promoting communication, expression, perception, affection, and self-sufficiency of these subjects, in addition to other subjective aspects unique to development. It is understood here that the expression of students with Special Educational Needs (SEN) through drawings, writing down stories and jokes can externalize cognitive and affective elements of their own language, translated into signs and symbols that are charged with subjective and social meaning. Some questions have guided this practice: Can the stories and drawings made in the MRR contain the students' cognitive development indicators? In what way could the drawings, written stories, and jokes, as expressions of the students with disabilities'

subjectivity, general developmental disorders (TGDs), and high ability (giftedness), contribute to reorganizing thoughts in their cognitive functions and unfolding as knowledge production?

Keywords: Resource room. Drawing. History. Specialized Educational Service.

Résumé

ANALOGIES, DES MÉTAPHORES ET DES BLAGUES DANS LA CONCEPTION ET LA PRODUCTION DE L'HISTOIRE: LE CONTEXTE DE LA SALLE DE RESSOURCES

Cette étude est née d'une pratique pédagogique en dehors de la classe régulière et a pris forme avec les observations et réflexions sur un service de Traitement Éducatif Spécialisé (AEE), à savoir, l'écriture des enfants et des adolescents à l'appui pédagogique complémentaire dans la Salle des ressources multifonctions (SRM). Les enregistrements en forme de construction d'histoires accompagnées des dessins avaient pour objectifs principaux de créer un espace alternatif à l'extérieur des lignes directrices du programme pour la production de connaissances et aussi de permettre à l'enseignant/étudiant/l'apprentissage, la promotion, entre autres aspects subjectifs propres aux développements, la communication, l'expression, la perception, l'affection et l'autonomie de ces sujets. Il est entendu ici que l'expression des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (NEE's) à travers des dessins, construction des histoires et des blagues peuvent externaliser des éléments cognitifs et affectifs de leur propre langue, traduit en signes et des symboles chargés de signification subjective et sociale. Certaines questions ont guidé cette pratique: Les histoires et les dessins construits dans la SRM peuvent contenir des éléments indicateurs du développement cognitif des élèves? Comment le dessin, la construction des histoires et la blague comme l'expression de la subjectivité des élèves handicapés, des Troubles du Développement Général (TGD) et haute capacité (douance) peuvent contribuer à la réorganisation de la pensée dans leur fonction cognitive, qui se déroule dans la production de connaissances?

Mots-clés: Salle de ressource. Dessin. Histoire. Traitement éducatif spécialisé.

Referências

- ACIOLY, S.; DYGGGS, A. *Ai se eu te pego*: intérprete: Michel Teló. In: TELÓ, Michel. *Michel na balada*. [S.l.]: Som Livre, 2011, 1 CD, faixa 1.
- ALMEIDA; MAFRA. *O ouvinte no chiste*. Disponível em: [http:// escolaetrafreudiana.com.br/UserFiles/110/File/carteis2007/Carteis2007_07.pdf](http://escolaetrafreudiana.com.br/UserFiles/110/File/carteis2007/Carteis2007_07.pdf). Acesso em: 25 maio 2012.
- BOUCHE, G. Apoio fora da escola. In: VAN ZANTEN, A. (Coord) *Dicionário de Educação*. RJ/ Petrópolis: Vozes, 2011.
- DUARTE, Maria C. *Analogias na educação em ciências: contributos e desafios. Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 7-29, mar. 2005. Disponível em: <www.if.ufrgs.br/ieneci/?go=artigos&idEdicao=31>. Acesso em: 13 jun. 2012.
- FERREIRA, S. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papirus, 1998.
- FREUD, S. *Os chistes e sua relação com o inconsciente* (1905), Volume VIII, Rio de Janeiro: Imago, 1969. (Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, p. 13 a 290).
- GLASMAN, D. Apoio fora da escola. In: VAN ZANTEN, A. (Coord.). *Dicionário de Educação*. RJ/ Petrópolis: Vozes, 2011.
- GOYATÀ, M. C. V. *A criança e a diferença em processo de inclusão: uma aproximação entre o atendimento educacional especializado e a escola comum*. 2011. 321 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- HANNS, L. A. *Dicionário comentado do alemão de Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- LACAN, J. *O seminário: Livro 5: As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- LAGO, Ângela; RIOS, Zoé. *AEIOU*. Belo Horizonte: RHJ, 2008.
- LAJONQUIÈRE, L. *Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação e Tradução de Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado de Letras; Educ. 2002.
- NAGEM, R. L. *Expressão e recepção do pensamento humano e sua relação com o processo de ensino e de aprendizagem no campo da ciência e da tecnologia: imagens, metáforas e analogias*, 1997. 55 f. Seminário (Concurso Público – Professor) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: Unesco,

1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2011.

SMOLKA, A. L. B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP): temas em psicologia; cognição e linguagem*, Campinas, v. 3, n. 2, 1995.

TEIXEIRA, R. C. C. Concepção dos professores sobre a sexualidade do aluno nomeado como deficiente mental na escola inclusiva, 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Recebido em junho de 2012
Aprovado em julho de 2012

Instruções para colaboradores

Paidéia, revista científica semestral, tem por finalidade publicar artigos relacionados à temática da Educação, enfatizando ensino, pesquisa, extensão e atuação profissional. Em princípio não serão aceitas colaborações que já tenham sido publicadas em outros periódicos nacionais. Solicita-se, ainda, que os autores não apresentem, simultaneamente, textos encaminhados a esta revista e a outros periódicos.

Os trabalhos encaminhados para a *Paidéia* serão avaliados pela Comissão Editorial. Se adequado à linha editorial da publicação previamente estabelecida pelo Conselho Editorial, o trabalho enviado será avaliado por pareceristas membros da Comissão Editorial. Dos pareceres emitidos, podem constar sugestões de alterações, acréscimos ou adaptações necessárias ao aprimoramento do texto examinado, a serem efetuadas segundo a concordância do autor, com vista a possível publicação. Os autores receberão, se for o caso, comunicação relativa aos pareceres emitidos. Nesse processo, os nomes dos pareceristas permanecem em sigilo, junto aos quais também é mantido o sigilo em relação aos nomes dos articulistas.

Os artigos enviados para avaliação devem ser acompanhados de uma declaração que autorize sua publicação no periódico *Paidéia*.

Os direitos autorais dos artigos publicados ficam reservados à Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde da Universidade Fumec. A revista *Paidéia* não se responsabiliza pelos conceitos emitidos ou conteúdos em matéria assinada a que dê publicação.

Após a análise e apreciação do artigo, independentemente do parecer, a Comissão Editorial da *Paidéia* não devolverá os originais enviados para apresentação.

A Comissão Editorial da *Paidéia* se reserva o direito de efetuar, nos artigos originais que forem selecionados para publicação, alterações de ordem normativa, ortográfica e gramatical, com vistas a manter o padrão culto da língua, respeitando, porém, o estilo dos autores. As provas finais dos artigos não serão enviadas aos autores. Publicado o texto, o autor receberá até 05 (cinco) exemplares do fascículo no qual consta o seu artigo.

Os autores dos trabalhos a serem avaliados, enviados por e-mail, devem observar:

- para trabalhos de mais de uma autoria deverá ser informada a ordem de apresentação dos articulistas e enviadas as declarações individuais autorizando a publicação;
- os originais devem ter o mínimo de 10 e o máximo de 20 laudas, em espaço duplo e fonte em tamanho 12. O arquivo deve estar gravado com extensão Rich Text Format (RTF) ou passível de utilização de um processador de texto compatível com PC;
- ao artigo deve ser anexada ficha contendo endereço, telefones, endereço eletrônico, filiação institucional e um currículo abreviado do autor;
- as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) devem ser consideradas, integralmente, no que se refere à apresentação do artigo a ser encaminhado para a avaliação da Comissão Editorial do periódico *Paidéia*. Destarte, sugere-se consultar: NBR 6022; NBR 10520; NBR 12256; NBR 5892; NBR 6028 e 6024.

Os trabalhos devem ser enviados para o endereço eletrônico: paideia@fumec.br

Rua Cobre, 200 • Bairro Cruzeiro • Cep: 30310-190 • Belo Horizonte/MG
Tel.: (31) 3228-3090 - Fax: (31) 3281-3528

