

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ANDRÉA AQUINO DE ANDRADE VEIGA**

**O MEU CHAPÉU TEM TRÊS PONTAS:  
EDUCAÇÃO INFANTIL, O CANTAR E A PSICANÁLISE –  
UM ESTUDO DE CASO**

**BRASÍLIA  
2009**

ANDRÉA AQUINO DE ANDRADE VEIGA

O MEU CHAPÉU TEM TRÊS PONTAS:  
EDUCAÇÃO INFANTIL, O CANTAR E A PSICANÁLISE –  
UM ESTUDO DE CASO

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Maria M. Z. Pires de Almeida.

BRASÍLIA

2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O MEU CHAPÉU TEM TRÊS PONTAS:  
EDUCAÇÃO INFANTIL, O CANTAR E A PSICANÁLISE –  
UM ESTUDO DE CASO

Andréa Aquino de Andrade Veiga

Prof.<sup>a</sup> Orientadora Dr.<sup>a</sup> Inês Maria M. Z. Pires de Almeida

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Maria M. Z. Pires de Almeida

Orientadora – FE/UnB

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – FE/UnB

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deise Matos do Amparo – IP/UnB

Prof. Dr. Paulo Sergio de Andrade Bareicha – FE/UnB

(Suplente)

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Esta dissertação foi aprovada pela seguinte banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Maria M. Z. Pires de Almeida  
Orientadora – FE/UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – FE/UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deise Matos do Amparo – IP/UnB

---

Prof. Dr. Paulo Sergio de Andrade Bareicha – FE/UnB  
(Suplente)

Brasília – DF, dezembro de 2009

## AGRADECIMENTOS

*“Quem me ensinou a nadar,  
Quem me ensinou a nadar,  
Foi, foi, marinheiro,  
Foi os peixinhos do mar...”*  
(canção folclórica)

O mundo marinho é imenso, um ecossistema bem complexo e variado, graças ao bom Deus. Aprender a nadar nesse mar não é simples. Cada um aprende do seu jeito e também ensina com sua maneira própria de nadar.

Vários peixinhos podem ajudar neste aprender que não tem fim. Tem peixinho pequeno, grande, novo, velho, gordo, magro, pontudo, achatado... todas essas diferenças são importantes quando se quer aprender a nadar neste imenso mar!

Tem peixe que coloca você no mar e a todo custo o protege, desde os predadores até a mais aparentemente inofensiva gota de óleo no oceano. Esses peixinhos não desaparecem da sua história. Filho de peixe peixinho é... Obrigada, mãe e pai!

Tem peixinho que perturba nesse mar, mas fica junto, e com ele se vive uma trama inesquecível de infância... Obrigada, irmão!

Tem peixinho pequenininho, que pensa que já é grande! Quando você acha que vai ensiná-lo a nadar, ele surpreende e mostra que já sabe! E é você quem aprende com ele. Obrigada, filho!

Tem peixe que se tem como irmã. Que enxuga lágrimas, que escuta lamentos, reclamações, que torce, que solta farpas, que compartilha as dificuldades e as alegrias de se aprender a nadar... Obrigada, amigos de mestrado da UnB!

Tem peixe que oferece confiança e apoio. Substâncias essenciais para orientação dos peixinhos nas marés quando se acredita que eles podem atravessar o mar: “Vai dar certo!” Obrigada, Inês Maria!

Tem peixe que provoca, mas que tem muita paciência, contribui e convida a entrar no mar mergulhando de cabeça... Obrigada, professores da UnB, em especial professores Rogério, Paulo, Tereza Cristina, Iône Vasques-Menezes e Deise, por aceitarem fazer parte desse grupo tão especial para mim.

Tem peixe amigo que sorri, que conversa, que passeia, que brinca, que dá aquela força! Obrigada, Jack, Silvia, Jô e Priscila!

Tem peixinho que parece frágil, franzino, mas as aparências enganam e é com ele que mais se aprende quando o mar não está pra peixe... é peixe-anjo que orienta quando suporta o caos, o tempo e o desespero... Obrigada, Patrícia Pinheiro!

Encontrar neste mar um coral com suas mais variadas espécies, cores e sons, era o que eu esperava e consegui. Este foi o auge desta viagem, um momento encantador. Agradeço a todos que conheci neste coral chamado Centro de Educação Infantil n. 01 de São Sebastião. À direção, pela confiança e pelo carinho, à coordenação e supervisão pedagógica pelas conversas e por apresentar lugares e pessoas da cidade de São Sebastião, à equipe de assistência à educação pelos preciosos depoimentos e pela amizade que foi se constituindo, aos pais, pelo respeito e pelo tempo dedicado à pesquisa, às queridas professoras, principalmente à professora da turma 2º W pelo amor à profissão, pelo canto que também me encantou, pelos momentos de aprender e ensinar que fortaleceram esta dissertação, e, por fim, aos peixinhos sapecas de cinco anos, ativos e brincalhões que me convidaram a conhecer com eles este coral.

E a você, Paulo, que é o marinheiro da minha canção e ao mesmo tempo meu porto seguro, eu agradeço por este momento tão especial.

## RESUMO

Estudiosos do eixo educação e psicanálise consideram que, cabe a esta última, a função de oferecer uma pequena iluminação no campo da educação. A partir do referencial teórico de autores deste eixo e também, de autores da psicanálise, aqui se apresenta a intenção deste estudo. “O Meu Chapéu Tem Três Pontas” é uma pesquisa qualitativa com estudo de caso de uma pré-escola, e tem como objeto, o sujeito do inconsciente que enlaça a educação infantil, o cantar e a psicanálise. Através da pergunta “por que se canta na pré-escola?”, pretende-se alcançar o objetivo de clarear esse sujeito que atravessa a educação, em especial a infantil, curvando-se para escutar o sujeito em constituição que canta e fala no aluno pré-escolar de uma instituição de educação infantil numa cidade do Distrito Federal, sem desconsiderar o adulto, comprometido com a educação destas crianças. A escuta se faz a partir da observação do contexto escolar como o grande Outro que acolhe e de uma turma pré-escolar desta instituição, também, através de entrevista semi-estruturada com diferentes grupos que compõem a comunidade escolar – alunos, equipe pedagógica, equipe de assistência à educação e responsáveis –, além da análise do projeto da escola. A hipótese que se formula é de que se canta porque, apesar do pedagógico e de toda a força consciente que ele exerce na educação, o sujeito do inconsciente está se constituindo e insiste em falar. Assim, o cantar e as canções assumem o lugar de linguagem, e não de um acessório que fala de um tempo lógico, de uma ciência que define etapas a seguir no desenvolvimento infantil. Os resultados do estudo mostram que o cantar e as canções remetem os personagens da pré-escola para uma fantasia de sedução necessária neste momento, mas que, também existe algo que vai mais além. O cantar e as canções alcançam o mundo do trauma e possibilitam efeitos curativos. Mais do que uma atividade, o cantar é o fio condutor que remete os personagens ao jogo simbólico, assume o lugar de linguagem e que, ainda assim, encontra resistências que dificultam sua presença e permanência na pré-escola. A partir desses resultados o presente estudo considera que é preciso repensar esta etapa da educação e a formação de seus profissionais, apontando para as contribuições que a psicanálise pode oferecer. Ouvir e refletir sobre um fazer da pré-escola foi um momento de descoberta de um sujeito que se pensa esconder, mas que não se pode controlar e que se mostra ao cantar.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar. Psicanálise. Cantar. Sujeito do inconsciente.

## ABSTRACT

Scholars axle education and psychoanalysis consider that it is the latter, the function of providing a small light in the field of education. From the theoretical author of this route and also author of psychoanalysis presented here is the intention of this study. "My Hat Has Three Tips" is a qualitative research case study of one preschool, and its object, the subject of the unconscious that links early childhood education, the singing and psychoanalysis. By asking "why do you sing in preschool?" Is intended to achieve the goal of clearing this guy going through education, especially children, bowing to listen to the subject in the constitution that speaks and sings in the student pre-school an educational institution in a city's Federal District, without disregarding the adult, committed to the education of these children. The listening is done from the observation of the school context as the big Other which hosts and a preschool class of this institution, too, through semi-structured interviews with different groups that make up the school community - students, team teaching, team assistance to education and responsible - in addition to the analysis of the school project. The hypothesis formulated is that it sings because, despite the educational and awareness throughout the force he exerts on education, the subject of the unconscious is forming and keeps on talking. Thus, the singing and the songs take the place of language, not an accessory that speaks of a logical time, a science that defines the following steps in child development. The study results show that the singing and the songs refer to characters from pre-school to a fantasy of seduction needed right now, but there is also something that goes further. The singing and the songs reach the world of trauma and possible curative effects. More than one activity, the singing is the thread that refers to the characters symbolic play, takes the place of language and still finds resistance that hinder their presence and stay in preschool. From these results the present study finds it necessary to rethink this stage of education and training of its professionals, highlighting the contributions that psychoanalysis can offer. Listen and think about making a pre-school was a time of discovery of a man believed to hide, but you can not control and that it is to sing.

Keywords: Pre-school. Psychoanalysis. Sing. Subject of the unconscious

## SUMÁRIO

### PARTE I: A CONCEPÇÃO

<b>1 MEMORIAL: “como se fora brincadeira de roda – memória”</b> .....	12
<b>2 INTRODUÇÃO</b> .....	19

### PARTE II: A FUNDAMENTAÇÃO

#### **1 O MEU CHAPÉU TEM TRÊS PONTAS E O ÉDIPO TAMBÉM: A**

<b>ABORDAGEM TEÓRICA</b> .....	26
--------------------------------	----

1.1 O BERÇO DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO .....	30
--	----

1.1.1 A concepção .....	32
-------------------------	----

1.1.2 No berço simbólico, o filho que quero ter .....	35
---	----

1.1.3 Bambalalão: o vai e vem do desejo .....	36
---	----

1.1.4 No espelho, uma imagem .....	39
------------------------------------	----

1.1.5 João e Maria: do auge à ameaça .....	42
--	----

1.1.6 João e Maria: agora eu era o rei, o bedel e o juiz .....	45
--	----

1.1.7 João e Maria: agora era fatal .....	47
---	----

<b>2 FUI À ESPANHA BUSCAR O MEU CHAPÉU: RECORTE HISTÓRICO</b> ....	50
--	----

2.1 DO BRASIL-COLÔNIA AO SÉC. XIX: DAS MÚSICAS ÀS CANÇÕES NA EDUCAÇÃO .....	51
--	----

2.2 O ILUMINISMO E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO E NA MÚSICA BRASILEIRA .....	55
---	----

2.3 SÉC. XX: UMA NOVA ERA? PSICANÁLISE, ARTE E EDUCAÇÃO .....	57
---	----

2.4 SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA .....	61
--	----

#### **3 VOU TIRAR O CHAPÉU PARA... AS CANÇÕES COMO ACESSÓRIO**

<b>PEDAGÓGICO OU COMO LINGUAGEM?</b> .....	64
--	----

3.1 ACESSÓRIO PEDAGÓGICO, COMO ASSIM? .....	65
---	----

3.2 PEDAGOGIA SE RESUME A PEDAGOGIA MODERNA? .....	69
--	----

3.3 AS CANÇÕES .....	72
----------------------	----

### PARTE III: A AÇÃO E OS RESULTADOS ANALISADOS

<b>4 ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	78
---------------------------------------	----

4.1 PESQUISA QUALITATIVA: ESTUDO DE CASO .....	78
--	----

4.2 A ESCOLHA DO CEI: DO PROCESSO DE SELEÇÃO AO LOCAL DA PESQUISA ..	80
--	----

4.2.1 Do berço da constituição de uma cidade .....	81
4.2.2 O Centro de Educação Infantil n. 01 de São Sebastião (CEI) .....	83
4.3 PARTICIPANTES .....	85
4.4 COLETA DE DADOS .....	88
4.5 RECURSOS .....	89
4.5.1 Documentos .....	89
4.5.2 Observação e entrevista .....	89
4.6 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISES .....	93
4.6.1 A organização dos dados .....	93
4.6.2 Análises .....	95
4.7 CUIDADOS ÉTICOS .....	96
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>98</b>
<b>5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL: A PRESENÇA DO CANTAR NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CEI .....</b>	<b>98</b>
<b>5.2 OBSERVAÇÃO: A PRÁTICA DO CANTAR REGIDA PELO DESEJO DO DESEJO DO OUTRO .....</b>	<b>99</b>
5.2.1 O momento de chegada ao mundo da educação infantil: acolhida .....	99
5.2.2 Cantar para falar o que não quer calar: o ápice do cantar na sala de aula .....	103
5.2.3 O cantar e as canções na pré-escola do CEI: linguagem ou acessório pedagógico? ....	113
<b>5.3 ENTREVISTA: O CANTAR NA PRÉ-ESCOLA – DRAMAS, TRAMAS, CANTOS E ENCANTOS NA VISÃO DOS PERSONAGENS DO CEI .....</b>	<b>117</b>
5.3.1 Do cantar que seduz .....	118
5.3.2 Para além da sedução .....	129
5.3.3 Quando o cantar desafina é preciso refletir? .....	142
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>156</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>175</b>

## QUADROS

Quadro 1 A importância do cantar na pré-escola .....	118
Quadro 2 As possibilidades do cantar na pré-escola .....	130
Quadro 3 Dificuldades, conseqüências e possíveis soluções para se cantar na pré-escola .....	143

## PARTE I: A CONCEPÇÃO

### 1 MEMORIAL: “*Como se fora brincadeira de roda – memória*”<sup>1</sup>

*“Ê, baiana! Ê, ê, ê, baiana, baianinha! Ê, baiana! Ê, ê, ê, baiana! Baiana boa gosta do samba, gosta da roda e diz que é bamba. Baiana boa gosta do samba, gosta da roda e diz que é bamba. Olha, toca a viola que ela quer sambar! Ela gosta de samba, ela quer rebolar. Toca a viola que ela quer sambar! Ela gosta de samba, ela quer rebolar. Ê, baiana! Ê, baiana! Ê, ê, ê, baiana, baianinha! Ê, baiana! Ê, ê, ê, baiana...”*<sup>2</sup>

Quem disse que eu sou baiana?

Eu sou carioca, que gosta de samba. Venho de uma família que se reúne no quintal para cantar, dançar e sorrir. Com um balde e latinhas de cerveja, meus tios e primos começam um samba de roda. Cada um canta a música de que mais gosta e todos reforçam o coro.

Desde pequena meus pais colocaram-me nessa roda, e a música “Ê, baiana” era “minha”. Foi a primeira que muito significou para mim, pois trazia um sentimento de pertencimento. Eu fazia parte daquela família. O carioca que é bamba é aquele esperto, legal e que sabe tudo de samba. Eu me sentia a menina “bamba” da família.

“Andréa, vem almoçar!!!”

Era o chamado de minha mãe para me tirar de frente da televisão, pois ficava esperando terminar o programa Vila Sésamo para cantar o tema “*Todo dia é dia. Toda hora é hora...*”.

Meu pai era fã de Clara Nunes e eu, como queria ocupar o lugar da “princesinha do papai”, sabia todas as suas canções.

Fui crescendo neste ritmo. Os aniversários e datas comemorativas eram sempre muito festejadas pela família. Todos se encontravam e era uma alegria! Brincar com os primos, dançar, cantar, batucar...

Aos cinco anos de idade, fui matriculada no antigo jardim de infância. Os primeiros dias na escola não foram fáceis. A separação do grupo familiar para conhecer e interagir com diferentes pessoas assustou-me, e logo apareceu aquela pessoa para mim tão familiar: a professora do jardim de infância. Ela substituía a mamãe numa escola religiosa rigorosa, tradicional, fria. Com ela, tudo era aconchegante, doce, mais fácil. Numa escola tão tradicional, eu insistia em que a professora só tivesse olhos para mim; assim, ficava bem quietinha para que ela me elogiasse e escolhesse para ser sua ajudante ou para as brincadeiras

<sup>1</sup> “Redescobrir”, de Gonzaguinha.

<sup>2</sup> “Ê baiana”, de Fabrício da Silva, Baianinho, Ênio Santos Ribeiro e Miguel Pancrácio.

mais disputadas pelas crianças da escola (parquinho, casinha das bonecas, cavalete). Mas isto raramente acontecia, apesar de toda esta estratégia. Então, lamentava-me com a mamãe para que ela fosse falar com a professora por mim.

A tia Nazaré, do jardim de infância, ensinava coisas legais e, dentre essas, as canções infantis eram as que eu repetia em casa: *Fui Morar numa Casinha, O Sapo não Lava o Pé, A Casinha Torta* etc. Meus pais pareciam gostar de me ver cantando as “músicas da escola”. Lembro-me de que me pediam para que cantasse a “música que aprendi hoje”. Diante daquele palco eu repetia as canções, mas também inventava gestos, danças e a platéia (meus pais) aplaudia. Através de fotos recordo esses momentos em que a música da escola esteve presente até fora dela, quando, na festa da família, apresentei para tios e primos tais canções. A festa da família era a festa de Natal que acontecia um pouco antes do dia 25 de dezembro: uma mistura de ritmo, teatro, gargalhadas, brincadeiras, emoções. Enquanto sobrinha e neta caçula, viam-me e ouviam-me com carinho e atenção.

Com o tempo, na escola observava e guardava cada gesto, cada detalhe das professoras que passaram pela minha vida: a doçura ao se dirigir aos alunos, a voz mais firme que em certos momentos me dava vontade de chorar, as brincadeiras que traziam a alegria e o prazer. Tudo era repetido em casa quando brincava de escolinha e tinha meus alunos imaginários. As pessoas da vila onde eu morava diziam aos meus pais que seria professora, e eles ficavam orgulhosos. Eu tinha chamada, livros de diversas matérias, caderno onde anotava os exercícios e o que combinara para a próxima aula. Também brincava de bonecas, de mãe, de casinha, mas a brincadeira de que mais gostava, e que ficou mais registrada na minha memória, foi a de escolinha.

De uma escola tradicional fui para outra, com sistema de ensino semelhante. Acabei adaptando-me e gostava muito.

Ao sair do ensino fundamental para o ensino médio, em 1986, fui para o colégio Estadual Carmela Dutra, que formava professores. Considerava-me boa aluna e gostava de aprender. Encontrei moças com este mesmo perfil, mas verifiquei que também existiam outras com intenções diferentes, e até diziam que não se viam à frente de uma turma, lecionando. Por que estavam ali? Esta pergunta era para mim difícil e preocupante.

Nesta época, meu pai gostava de ouvir músicas que eu considerava “cafonas”, mas o respeitava porque ele não as colocava sem querer endereçar uma mensagem. Geralmente eram para minha mãe. Colocava músicas de Altemar Dutra e Nelson Gonçalves. Um tédio!!! Mas tinha o prazer de colocar bem alto a canção “Normalista”: *“Vestida de azul e branco, trazendo*

*um sorriso franco, no rostinho encantador. Minha linda normalista rapidamente conquista meu coração sem amor*”<sup>3</sup>.

O refrão final era o que ele cantava com maior entonação: *“Mas a normalista linda não pode casar ainda, só depois que se formar... Eu estou apaixonado. O pai da moça é zangado. E o remédio é esperar*”<sup>4</sup>.

Essa parte contribuía para gostar cada vez menos daquele estilo de música.

Assim que terminei o segundo grau consegui, no ano de 1989, uma vaga na Universidade do Rio de Janeiro para Pedagogia, e a mesma música se repetia: *“Não pode casar ainda, só depois que se formar...”*.

Em 1990, fui contratada por uma escola particular, de freiras. Fiquei muito feliz, mas logo percebi que estava ocupando um lugar que não era o que queria. Era difícil acionar a figura de educadora que eu tinha construído. Não me sentia sujeito no processo ensino-aprendizagem, os meus passos eram orientados e determinados pela escola. Se o professor não é sujeito neste processo, o que ele transmite para os alunos? Apesar de não ter muitas chances, insistia numa busca pela professora que existia dentro de mim e de repente surpreendia a escola com aulas que fugiam do “cuspe e giz”: isso deixava os alunos criar a partir do conhecimento que tinham sobre determinado assunto. Era pouco para mim, mas uma alegria para os alunos. E assim fui aos poucos chegando cada vez mais perto deles e mais distante da escola.

Nesta época, o grupo de rock Legião Urbana traduzia em suas letras o que muitos jovens da época queriam dizer e não conseguiam. Eu me incluía nesse grupo: *“Somos os filhos da revolução. Somos foguetes sem religião. Somos o futuro da nação. Geração coca-cola*”<sup>5</sup>.

O Município do Rio de Janeiro abriu concurso para professores do ensino fundamental e em 1992 fui chamada para fazer parte do corpo docente deste município. A adaptação foi lenta, mas consegui encontrar-me como professora e a cada instante, nesta relação professor-aluno, reconheço-me um sujeito construindo com eles o conhecimento e possibilitando que acionem seu desejo de aprender.

Deparei muitas vezes comigo mesma ocupando a função materna na escola, assim como vi minha primeira professora neste lugar. Sinto-me também convocada por alguns alunos a estar nesta posição, assim como procurei alguém na primeira vez que entrei na escola

<sup>3</sup> “Normalista”, de Benedito Lacerda e David Nasser.

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> “Geração Coca-Cola”, de Renato Russo e Fê Lemos.

e escolhi aquela que iria ocupar este lugar. Revivo os momentos primeiros de minha vida, as primeiras lições que tive da relação com mamãe, com as professoras.

Em 1997, um fato triste marcou-me profundamente: a morte de meu pai.

É difícil escutar a música “Pai”, de Fábio Júnior, sem ficar com os olhos marejados, principalmente no refrão, que diz: *“Pai, eu cresci e não houve outro jeito. Quero só recostar no teu peito, pra pedir pra você ir lá em casa. E brincar de vovô com meu filho no tapete da sala de estar”*<sup>6</sup>.

Então ficamos os três: eu, minha mãe e meu irmão. Mudamos de casa. Choramos, caímos, rezamos, levantamos, rimos, agradecemos. Eu e meu irmão a tínhamos: *“Nos momentos alegres sentado ao seu lado eu sorria. E nas horas difíceis podia apertar sua mão”*<sup>7</sup>.

De três a família se fez sete. Em 1998, casei-me com Paulo, uma pessoa de muita coragem, determinação. Acompanhei de perto sua virada na vida com a brilhante entrada para a Escola Naval. Passamos muitos momentos separados em função de seus estudos e viagens: *“Voe por todo mar, e volte aqui. Pro meu peito...”*<sup>8</sup>.

E neste ambiente de muito desejo nasceu Pedro Henrique, a representação viva de nosso amor: *“Deixa eu dizer que te amo. Deixa eu pensar em você. Isso me acalma, me acolhe a alma. Isso me ajuda a viver...”*<sup>9</sup>.

Sempre que tocava esta música no rádio, eu parava tudo e ficava pensando no meu bebê. Hoje é ele quem me sinaliza quando ouvimos esta canção. E ficamos bem abraçados!

Os momentos com Pedro sempre foram recheados de brincadeiras, estórias e músicas. Eu comprei uma “CDteca” com vários CDs de música de roda. Sua preferida era *Linda Rosa Juvenil*. Um dia, Paulo, eu e minha mãe fizemos a encenação da música para ele. Eu era a Rosa Juvenil, mamãe era a Bruxa e Paulo, o Belo Rei. A partir deste dia, Pedro pedia para que repetisse várias vezes a música da *Linda Rosa Juvenil*, porque agora queria nós dois no papel principal. Ele colocava um lenço vermelho no pescoço, pegava seu cavalinho de pau e ia ao meu encontro durante a música. Eu colocava um prendedor com uma rosa no cabelo. Os dois adorávamos esta brincadeira. Momentos inesquecíveis!

Na relação ensino-aprendizagem no ambiente escolar, senti-me confortável até a entrada de uma aluna com deficiência visual em minha sala de aula. Lidar com o não-saber fragiliza e deixa transparecer uma imagem nossa que não queremos ver refletida nos alunos.

---

<sup>6</sup> “Pai”, de Fábio Jr.

<sup>7</sup> “Lady Laura”, de Roberto Carlos e Erasmo Carlos.

<sup>8</sup> “O vento”, de Márcio Buzelin.

<sup>9</sup> “Amor I love you”, de João Higino Filho.

Vários sentimentos aflitivos invadiram-me. Talvez num pedido de ajuda, no ano de 2005 passei a frequentar o curso de pós-graduação em psicopedagogia, dali em diante cada vez mais adentrando e fascinando-me pelo mundo da psicanálise. Toda aquela angústia foi transformada em curiosidade, e com isso o ensino especial do Município do Rio de Janeiro convidou-me para ocupar a função de professora itinerante. Atendia a várias escolas e uma creche no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Alunos com síndromes, deficiência física, visual e mental. Cada relação era única, imprevisível, diferente: o não-saber permeava a interação aluno-escola-professor itinerante.

Na turma de condutas típicas, conheci V.: “O que esta menina está a olhar? O que tanto lhe interessa?”.

Esta foi a minha primeira pergunta quando vi esta aluna de 11 anos com diagnóstico de psicose a olhar fixamente para o mural da escola.

Tratava-se de uma coluna com o título “Deixe seu recado”, e ali colocaram uma música famosa da época, que tinha como refrão: *“Tô nem aí, tô nem aí! Pode ficar com seu mundinho, eu não tô nem aí!”*<sup>10</sup>.

Cantei a música em voz alta e rapidamente a menina olhou para mim, cantando uma parte e esperando que eu continuasse. Foi assim o meu primeiro contato com V., uma menina que não olhava nos olhos e que não atendia quando a chamavam, mas que manteve comigo uma boa relação através da música. Foi a música que serviu de fio condutor entre nós e esteve presente durante todo o tempo que vivemos juntas na escola.

Hoje não ocupo mais essa função, pois em 2007 viemos para Brasília. Ficamos muito felizes com a remoção por que Paulo tanto esperava, pela qual eu e Pedro também torcíamos. Os dois logo se adaptaram e confesso que fiquei um pouco assustada com tantas mudanças na minha vida.

W. apresentou-me a Universidade de Brasília. Ela é uma dessas pessoas cuja amizade a gente nem sabe bem como começou, mas de quem, por admiração, carinho, confiança e afinidade, vamos nos aproximando cada vez mais. É ela a referência de psicanálise que tenho aqui em Brasília. Também apresentou-me Lacan, autor temido por mim. Não gosto de ficar no lugar de quem não consegue dialogar com o outro, mas com W. senti-me mais confiante até ao aceitar o desafio de ler alguns textos de Lacan e escrever um pouco sobre o que dizia.

Em 2008, com um projeto que nasceu do meu trabalho no Rio de Janeiro, consegui uma vaga para o Mestrado em Educação. Foi uma alegria e um sentimento de vitória.

---

<sup>10</sup> “Tô nem aí”, de Luka.

Apesar da acolhida calorosa, algo parecia incomodar. Não sabia bem o que era, até que um dia, ao ver uma roda de músicos cantando sambas e músicas da Bossa Nova, eu me pus a chorar. *“Vou te contar... Os olhos já não podem ver coisas que só o coração pode entender...”*<sup>11</sup>

Cheguei à conclusão de que era preciso escutar o que falava dentro de mim. Não entendia, sentia-me tão feliz e ao mesmo tempo triste. Nada que eu lia me inspirava a prosseguir com meu projeto.

Minha colega R. disse que eu estava sofrendo de “banzo”, que, segundo o dicionário Aurélio, significa a nostalgia mortal dos negros escravizados e exilados de suas terras. Concluí que talvez isso acontecesse comigo, a menina dentro de mim queria falar... Cantar! Precisava fazer as pazes com ela...

*“No canto do cisco. No canto do olho. A menina dança. Dentro da menina... Ainda dança. E, se você fecha o olho, a menina ainda dança. Dentro da menina... Ainda dança. Até o sol raiar. Até o sol raiar. Até dentro de você nascer, nascer o que há.”*<sup>12</sup>

E assim resolvi escutar-me. Mudei meu projeto! Que decisão difícil! E hoje estou bem contente. As idéias fluindo com mais facilidade e prazer. O sujeito do inconsciente “atropelando” o sujeito consciente. *“Foi um rio que passou em minha vida e o meu coração se deixou levar...”*<sup>13</sup>

Atualmente leciono a disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil numa Universidade localizada em Ceilândia, cidade-satélite do Distrito Federal, e sinto-me muito feliz em poder falar também da psicanálise e de minha pesquisa com as graduandas do curso de Pedagogia.

E, assim como Milton Nascimento diz que *“certas canções que ouço cabem tão dentro de mim, que perguntar carece: como não fui eu que fiz?”*<sup>14</sup>, também algumas vezes ponho-me a cantar e a questionar umas canções “primeiras”, que remetem a lembranças, e percebo que... *“certa emoção me alcança, corta-me a alma sem dor. Certas canções me chegam como se fosse o amor”*<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> “Wave”, de Antônio Carlos Jobim.

<sup>12</sup> “A menina dança”, de Galvão e Moraes Moreira.

<sup>13</sup> “Foi um rio que passou em minha vida”, de Paulinho da Viola.

<sup>14</sup> “Certas canções”, de Tunai e Milton Nascimento.

<sup>15</sup> Idem.

Geralmente trata-se de canções que me fazem imaginar um cenário, uma fantasia de criança em que gosto de penetrar. São canções que trazem “*contos da água e do fogo. Cacos de vidas no chão. Cartas do sonho do povo. E o coração pro cantor*”<sup>16</sup>.

É essa canção, que alcança certa emoção quando o sujeito a canta ou escuta, que busco encontrar. É canção que corta a alma sem dor, que invade, arde, queima, encoraja o sujeito a se descobrir, a falar de si, que carece de cantar e que espera ser escutado. Que comparece na fala das crianças e dos adultos.

Nesses momentos, o cantar e as canções me fazem lembrar da educação infantil que pretendo reencontrar nesta pesquisa, chamada “O meu chapéu tem três pontas”.

---

<sup>16</sup> Idem.

## 2 INTRODUÇÃO

*“O meu chapéu tem três pontas,  
Tem três pontas o meu chapéu.  
Se não tivesse três pontas,  
Não seria o meu chapéu.”*  
(canção folclórica brasileira)

Essa e outras canções faziam-se presentes e encantavam as crianças da educação infantil na escola em que lecionei por três anos<sup>17</sup> e, como professora itinerante<sup>18</sup>, nas visitas a algumas instituições públicas no Rio de Janeiro.

“Fisgada” pela musicalidade relatada na memória educativa, o ano de 1996 foi meu ano de entrada na educação infantil. Tudo era muito apreciado, observado, lembrado, em especial o modo como o cantar envolvia aquele cenário.

Enquanto regente de turma, percebia nitidamente o interesse das crianças pelas canções. Muitas vezes, até sem planejar, elas se entrelaçavam nas atividades e no dia-a-dia escolar.

Enquanto professora itinerante, sentia-me encantada ao chegar à sala de aula e encontrar todos em volta de um aparelho de som, cantando, dançando, rindo ao ouvir as canções repetidas a pedidos. O encontro entre educador e aluno na área externa da escola, cantando e dramatizando, também apresentava fascínio. Esse momento permeado pelas canções é precioso não só para quem nele está envolvido, mas também para quem está a observar, pois as descobertas, medos, raivas, amor e ódio se expressam. É um momento que permite reconhecer-se no outro, conhecer o outro, sair do casulo e voar!

Esse encontro, que possibilitava o “alçar vôo”, prendia minha atenção quando o cantar acontecia nas escolas de educação infantil que visitava. Fez-se necessário para mim, então, clareá-lo e compreendê-lo melhor.

A formação psicopedagógica contribuiu para que, como professora itinerante, eu me aproximasse da psicanálise. O olhar, a escuta que dialogavam com Freud e Lacan durante minhas leituras, direcionavam-me a uma história que insistia em se fazer presente e que ultrapassava o mundo da certeza, da cognição, do previsível, do consciente. Uma história que

---

<sup>17</sup> Peço licença à academia para redigir somente a introdução na primeira pessoa, já que faço a introdução como uma continuação da memória educativa.

<sup>18</sup> Professor itinerante da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro é o profissional que acompanha crianças com necessidades educativas especiais, abrindo diálogo com a comunidade escolar (responsáveis, alunos e profissionais da escola) sobre o tema “inclusão”.

fala do sujeito do inconsciente, que precisa ser contada por crianças pré-escolares e seus educadores, e por que não através do cantar? Então, como clarear o sujeito do inconsciente através de uma atividade da pré-escola?

Sendo assim, nessa pesquisa a educação infantil, o cantar e psicanálise se encontram amarrados pelo sujeito do inconsciente que insiste em comparecer. É esse laço importante que aqui se pretende entender, com suas voltas e caminhos que unem e enodam o que chamo de três pontas, "O meu chapéu tem três pontas", que vem com uma pergunta: "por que se canta na pré-escola?".

Inserindo esta pergunta na abordagem psicanalítica, meu grande objetivo é clarear o sujeito do inconsciente que atravessa a educação, em especial a infantil, através do cantar do aluno pré-escolar e do adulto envolvido com a educação dessas crianças.

A palavra "clarear", aqui, inspira-se no que Maud Mannoni, citada por Kupfer (1999), fala sobre a função exercida pela psicanálise no campo da educação: uma pequena iluminação. Clareagem ou "éclairage" (MANNONI, 1992) coincide com a idéia de que à psicanálise cabe contribuir para o pensamento, a filosofia de trabalho do educador, em seu processo de reinvenção permanente – sem ir além disso, ou seja, não significa que o educador deva ter formação psicanalítica, mas a psicanálise deve, sim, instigá-lo ou ajudá-lo a escutar a demanda do aluno que ultrapassa a objetividade pedagógica. Neste trabalho, ao levar a psicanálise para dialogar sobre o cantar, o que se pretende é que o sujeito do inconsciente, ao emergir, receba um destaque aos olhos e ouvidos dos educadores.

Para atingir este objetivo, considere importante curvar-me para escutar o sujeito em constituição que fala no aluno pré-escolar de uma instituição através deste cantar e das canções pedidas por eles, sem desconsiderar o adulto – o Outro, como diz Lacan (1999) – atuante nesta instituição e comprometido com a educação das crianças.

Entre esses dois grupos, as crianças e os adultos, que parecem tão distantes pela idade e ao mesmo tempo tão próximos quando se encontram e se entregam no dia-a-dia das atividades escolares, existe um combustível essencial para o aprender: o desejo... do desejo do Outro.

O Outro (que aqui se coloca com "O" maiúsculo) é um termo usado por Lacan (1999) que representa mais do que o adulto necessário para a sobrevivência de um ser da espécie humana. Sem dúvida, quem primeiro o representa é a mãe, mas essa representação fundamental é só o começo de uma linha de sucessores e antecessores que fazem ou farão parte da vida do sujeito.

O Outro não é apenas uma pessoa física. Várias pessoas e organizações sociais podem assumir este lugar. O que mais interessa aqui é sua função na constituição do sujeito. Aquele que ainda se encontra em constituição faz-se efeito da linguagem principalmente porque o Outro já o considera como um sujeito e acredita no que ele ainda não é, possibilitando assim que, no presente, faça-se o porvir. O desejo nutrido pelo Outro por saber quem é este ser que está a sua frente faz com que o sujeito em constituição também deseje desejar.

O inesperado, o que está para além do que se quer entender e transmitir, e que se transmite sem nem mesmo perceber, é o que coloca o Outro no lugar essencial daquele que insere marcas simbólicas. Tais marcas ultrapassam a transmissão de valores culturais, já que consistem naquilo que está para além do que se pensa e do que se faz singular para cada sujeito.

O Outro tem uma relação com o sujeito em constituição permeada pelo que não se pode prever nem controlar, e assim a falta, essência que faz o sujeito desejar, comparece (ELIA, 2007).

Durante esta trama ainda muito presente com o Outro primordial representado pela mãe, seu primeiro amor, a criança de cinco anos ingressa em um novo mundo, chamado escola, e vai para a educação infantil. Ela vive tudo ao mesmo tempo e precisa lidar com isto: reelaborar seu drama edípico, lidar com o amor e o ódio que por vezes sente de seus primeiros amores, viver uma relação com “Outros” personagens, diferentes dos que lhe eram familiares, e que propõem várias atividades – dentre elas, o cantar. Este assunto inicia-se no primeiro capítulo desta pesquisa. É este sujeito ainda em constituição que o capítulo descreve.

Considerar os sujeitos que se encontram na educação infantil sem olhar também para o contexto em que se inserem passou a ser uma tarefa quase impossível. A instituição de educação infantil é constituída por educandos e educadores. O que as pessoas deste lugar fazem ao sujeito em constituição em nome da educação, e como o fazem, não pode ser ignorado. Um retorno à história da educação pode oferecer pistas para que se entenda a posição que a educação infantil foi assumindo com o passar do tempo e o importante papel que hoje tem a cumprir. Este retorno será tratado no segundo capítulo deste trabalho, assim como o paradigma *adulto x criança* presente na história da educação das pequenas crianças brasileiras. Tal paradigma coloca os personagens em dois extremos, afastando-os de uma relação e promovendo o monólogo da dominação. Aqui se propõe uma discussão deste paradigma pelo olhar da psicanálise, já que esta quebra a dicotomia *adulto x criança* através da teoria da sexualidade infantil.

O fato é que hoje o fazer na educação sofre influência do discurso psicopedagógico hegemônico, que há um bom tempo vem impondo presença na educação, na crença de que as atividades escolares (e o cantar incluído nelas) servem para estimular as potencialidades biológicas e maturacionais do ser humano. Mas por trás desse pensar natural esconde-se uma omissão, uma não-implicação com o educar, uma fuga. Este é um dos assuntos que, para Lajonquiére (1999), devem ser revistos e repensados principalmente pelos profissionais da educação.

Nesse cenário em que o discurso psicopedagógico domina, parece contraditório que Jerusalinsky (1999) diga que poucos educadores conseguem definir o porquê da presença de tantas atividades que compõem o cenário da educação infantil na escola, mas insistem em mantê-las.

De outro modo, Kupfer (2000) lembra que a inserção de determinadas atividades no universo escolar possibilita convites para o encontro de pessoas entre si e consigo mesmas. Afinal, de que saber é este de que aqui se fala e que perpassa o fazer dos sujeitos envolvidos na trama do educar? O fato é que este saber existe... um saber que não se sabe.

O terceiro capítulo aborda a participação do educador e da proposta do cantar na educação pré-escolar, e busca ultrapassar a hipótese de que se canta na pré-escola para oferecer à criança algo que falta, algo que estimule suas potencialidades. De acordo com esta hipótese que se pretende ultrapassar, o canto ocupa o lugar de um fazer pedagógico moderno e as canções são compreendidas como acessório pedagógico, recurso, instrumento, algo que fala de um tempo lógico, de uma ciência que define etapas a seguir no desenvolvimento, ou algo que enfeita o universo infantil.

Neste trabalho, a hipótese é a de que se canta porque, apesar do pedagógico e de toda a força consciente que ele exerce sobre a educação infantil, o sujeito do inconsciente também está se constituindo e insiste em falar. A pesquisa busca direcionar o olhar para os lugares esquecidos ou encobertos que a psicanálise se propõe a escavar. Assim, o cantar pode ser compreendido como uma possibilidade de se constituir na relação com o Outro e consigo mesmo. Ao cantar, o sujeito se utiliza das canções, que assumem um lugar diferente do “enfeite”, daquilo que insiste em não se inscrever, e ocupam um lugar de acesso ao mundo da imaginação, da fantasia, um lugar que simboliza uma relação com o Outro e que deixa marcas: um lugar próprio na história desse sujeito em constituição que se faz ao cantar e canta ao fazer-se, e então assume seu lugar de linguagem. É deste lugar que o cantar é pensado, principalmente no terceiro capítulo.

A partir desse referencial teórico, a pesquisa leva sua questão para uma instituição educacional. O quarto capítulo apresenta os procedimentos metodológicos. Como o contexto de pesquisa já havia sido direcionado para a pré-escola, lugar que acolhe crianças pequenas e que, junto com a creche, constitui o que se nomeia educação infantil, etapa importante da vida escolar considerada pela atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96), aqui se apresenta o Centro de Educação Infantil (CEI) n. 01, localizado em São Sebastião, no Distrito Federal.

Dentre tantas instituições que inserem o cantar na educação de crianças bem pequenas, o CEI também se apresenta nesta condição, ou seja, envolvendo e sendo envolvido por canções. Por quê? Diante da instituição, a questão principal desmembra-se: que importância tem o cantar para as crianças e para os adultos atuantes desta instituição? O que cantam? Como cantam? Existem dificuldades para esse fazer acontecer?

Como a pergunta principal já existia para a pesquisadora, não havia um local modelo ou predeterminado para respondê-la, já que ela se refere a um fazer presente na educação infantil, de acordo com seu Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 2002). A escolha do local de pesquisa foi definida pela união de características apresentadas pela instituição com sua localização geográfica. A transferência de moradia da pesquisadora para Brasília facilitou seu encontro com o CEI, uma das cinco instituições escolhidas aleatoriamente. O Centro de Educação Infantil foi o que mais evidenciou a presença das canções, através das marcas sonoras e gráficas em seu contexto escolar, durante nossas visitas aos possíveis locais selecionados. Até o momento de coleta de dados, o CEI era a única instituição pública da cidade que tinha como proposta o atendimento exclusivo às crianças na faixa etária de quatro a seis anos de idade.

De acordo com as políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEED/DF), o CEI funciona com gestão participativa. Tal gestão se faz com a participação de toda a comunidade escolar, que dirige sua atenção para a escola como um todo, incluindo, evidentemente, o aspecto pedagógico. A pesquisa não poderia desconsiderar este fato e, assim, dirige-se a quatro grupos distintos que constituem a comunidade escolar: alunos, equipe pedagógica, equipe de assistência à educação e responsáveis.

Contextualizar o CEI quanto a sua localização, estrutura física e funcional, passou a ser necessário para situar o leitor e contribuir com a questão de pesquisa, como mais um fio importante para a trama do cantar que se faz nesta instituição de educação infantil.

A pesquisa configura-se como qualitativa e apresenta um estudo de caso sobre o atravessamento do sujeito do inconsciente num fazer da educação infantil – o cantar. Utiliza-se da observação, da escuta dos diferentes sujeitos envolvidos na educação das crianças pré-

escolares do CEI, e escuta as crianças mediante entrevistas, assim como analisa também o projeto pedagógico da escola.

O recurso da observação foi utilizado numa turma de crianças de cinco anos de idade do CEI, com o intuito de alcançar os dois primeiros objetivos específicos pretendidos: descrever como acontecem o cantar e as canções na turma pré-escolar, numa abordagem psicanalítica, e também descrever o que se canta. Foi preciso conhecer o cantar nesta escola para caminhar em direção à questão principal. Tratando-se de uma pesquisa na educação infantil, cuidados foram necessários, o que fez com que a observação se dividisse em várias etapas.

A leitura de documentos do CEI aconteceu para alcançar outro objetivo específico: analisar se há, na proposta pedagógica da escola, explicação para o cantar na pré-escola.

A entrevista semi-estruturada com responsáveis, alunos e profissionais (professor, equipe pedagógica e equipe de assistência à educação) também foi utilizada como recurso para alcançar mais um objetivo específico: ouvir o sujeito do inconsciente que comparece no discurso dos participantes desta pesquisa quando falam sobre o cantar na pré-escola e do porquê deste fazer, pontuando também suas dificuldades e como podem resolvê-las.

O quinto capítulo contém os resultados analisados do projeto pedagógico da escola, com a seção *A presença do cantar na organização curricular do CEI*. Logo em seguida, apresenta a análise dos resultados obtidos com a observação, registrados no diário de campo, gerando a seção *A prática do cantar regida pelo desejo do desejo do Outro*, que acompanha o cantar em vários momentos dentro da escola. Por fim, o quinto capítulo se encerra com uma adaptação da análise de conteúdo (BARDIN, 2004) que foi referência para categorizar as falas dos sujeitos apresentadas nas entrevistas semi-estruturadas. Esta seção recebeu o título *O cantar na pré-escola: seus dramas, tramas, cantos e encantos na visão dos personagens do CEI*, com as subseções *Do cantar que seduz*, *Para além da sedução* e *Quando o cantar desafina é preciso refletir?*.

Ao concluir, acredito no convite a educadores para refletirem a partir do que se faz nas escolas. Este pode ser um bom começo para que o ato de educar adquira importância ainda maior, principalmente aos olhos destas pessoas, mas isto, como diz Kupfer (1999, p. 16), dependerá também das “possibilidades subjetivas de cada educador”.

Penso também que, especialmente para os educadores, este trabalho deixa claro que é preciso duvidar da certeza, olhar e escutar o que parece sem importância e estar em constante busca por rever-se.

Esta pesquisa considera que, assim como o cantar, outros fazeres da educação infantil podem e precisam ser questionados, contribuindo para a reflexão sobre a importância de sua presença na vida escolar das crianças.

Na introdução apresento uma canção que tanto encantou e encanta crianças pré-escolares, e ao final retomo a mesma canção, parafraseando-a, com uma mensagem que traduz o que esta pesquisa para mim significa:

*“A minha pesquisa tem três pontas:  
A educação, o cantar e a psicanálise.  
Se não tivesse três pontas,  
Não seria a minha pesquisa!”<sup>19</sup>*

---

<sup>19</sup> Adaptação da pesquisadora.

## PARTE II: A FUNDAMENTAÇÃO

### 1 O MEU CHAPÉU TEM TRÊS PONTAS E O ÉDIPO TAMBÉM: A ABORDAGEM TEÓRICA

É do ponto de vista da psicanálise que se entende aqui a educação. Conseqüência disto é considerar a criança um sujeito, "ainda que esse sujeito esteja em construção" (PETRI, 2003, p. 31). É preciso definir de que sujeito se fala e o que é o sujeito em construção que a psicanálise aborda, na interlocução com a educação.

A psicanálise entende que o sujeito não está enquadrado em determinadas fases que precisa seguir para comprovar um desenvolvimento, ou que seja preciso estimulá-lo mais ou menos para que corresponda ao estabelecido como normal. O "desenvolver" é substituído por "fazer-se". Este fazer-se está em constante mudança, não tem receita e se encontra em liberdade, contra os estereótipos que aparecem quando ele se vê sufocado por ter de corresponder a certo programa preestabelecido. Ele não é só consciência, e não consegue total controle: ele é também regido pelo inconsciente.

O sujeito do inconsciente tem no complexo de Édipo a plataforma de sua história, mas uma plataforma em movimento, que não cansa de ir e vir entre presente, passado e futuro. Ela vai se construindo desde muito antes do nascimento. Seu núcleo aparece logo que a criança nasce: um núcleo que envolve a criança, seus pais e a linguagem entre eles estabelecida. As marcas importantes que diferenciam cada sujeito serão impressas nesta relação primeira da criança.

O complexo de Édipo também está além do momento em que a criança, apaixonada pela mãe, precisa recalcar seu desejo para não ser castrada (FREUD, 1924). Ele é realmente complexo por não ter um momento único de importância (na vida do sujeito) e estar constantemente envolvido na trama da linguagem, que o constitui e que castra (LACAN, 1999). O desejo sexual infantil vai sendo recalçado no momento inicial da infância e desde então o inconsciente vai se formando (FREUD, 1905b). Assim sendo, o sujeito se vê várias vezes atravessado por esse inconsciente, falando, sentindo, fazendo coisas que não sabe muito bem explicar.

O sujeito, para a psicanálise, segue seu caminho pela vida, mas também retorna ao que viveu antes, ao que ficou num lugar reservado. O retorno é necessário, não é interpretado como regressão (no sentido de não progredir), mas sim como parte de um caminhar complexo, com um vai-e-vem que revê e refaz o percurso. Isso faz parte da constituição do

sujeito, de sua história nesse mundo, de seu inconsciente que insiste em comparecer em diferentes formas.

Se a educação pudesse ver o sujeito por esse ângulo, seria mais fácil ou menos angustiante entender melhor a maneira de agir e aprender de cada um? Talvez pudesse valorizar mais o desenrolar de certas propostas do que seus resultados? Seria a culpa substituída por mais surpresas no meio escolar? As expectativas seriam menores e haveria mais variedades de caminhos, mais questionamentos do que respostas que se ancoram numa certeza paralisante? E o erro? Seria visto como algo precioso que revela um não-saber do sujeito sobre si mesmo, colocando frente a frente saber e ignorância num encontro traumático (porque fere uma imagem ideal, narcísica), mas necessário, que todo sujeito precisa experimentar? Jerusalinsky (1999) fala da contribuição da psicanálise não só para a clínica como também para uma educação, ao referir-se principalmente ao erro que se percebe nos lapsos e falhas do discurso, que revelam o sujeito do inconsciente que insiste em comparecer:

“É uma contribuição decididamente psicanalítica que permitiu perceber que as nuances e cortes no discurso (que vão do lapso ao sintoma, passando pelos giros retóricos e as pontuações), muito mais do que erros e imprecisões, têm o valor de reveladores de um sujeito de saber que não se sabe a si mesmo, mas que se torna legível nestes impasses do inconsciente na linguagem.” (JERUSALINSKY, 1999, p.10)

A relação que a criança tem com o Outro, que a mãe primeiro representa, como aquele que se intromete na carne do *infans*<sup>20</sup>, transformando-a em linguagem (KUPFER, 2000), é essencial nesse constante constituir-se. A trama que se faz pela linguagem que flui entre eles, até a relação que o professor tem com o aluno e as outras tantas relações que acontecerão, dá vazão a sua palavra, em vez de seguir rigidamente uma técnica.

Então, a educação, numa abordagem psicanalítica, busca operar com a máxima extensão significativa, ou seja, atreve-se a buscar outros caminhos para esse fazer-se e representar-se do sujeito, partindo de suas inscrições primordiais (advindas da relação primeira com os pais) em direção ao discurso social (KUPFER, 2000).

Apesar das diversas maneiras de ser entendida, a educação se encontra com a psicanálise para falar de um sujeito num tempo outro, que não é reto, que não tem degraus nem etapas a cumprir.

---

<sup>20</sup> “*Infans* etimologicamente denomina aquele que não fala, e, portanto, que é ainda incapaz de contar sua própria história.” (JERUSALINSKY, 2002, p. 259)

Neste tempo, o desejo, uma vez recalcado por encontrar a impossibilidade de se realizar, insistirá em se manifestar, procurando as formas mais variadas para ser elaborado e reelaborado (FREUD, 1914b). A educação que considera o sujeito do inconsciente se surpreende com o imprevisível e não esconde essa surpresa. A interrogação que daí desperta permite que outras surpresas, novos caminhos, outras possibilidades, talvez encobertas pelo discurso perfeito da consciência, venham a acontecer:

“Quando um educador educa levando em conta o sujeito, poderá estar norteado pela idéia de que, embora seu aluno esteja marcado e determinado por inscrições primordiais, que darão sempre o norte de seu percurso pelo mundo, e sobre os quais não pode nada saber – nem o professor nem o aluno – nada de sua aprendizagem está pré-determinada.” (KUPFER, 2000, p. 125)

A educação numa abordagem psicanalítica procura lidar com a noção, muitas vezes angustiante, de incompletude, de enfrentamento ao que pode parecer antagônico. Se a sensação de completude existe, ela não reside neste educar. Ilusoriamente pode-se chegar a uma sensação de dever cumprido, de encaixe perfeito, que logo é minado por uma brecha que representa a possibilidade de um outro caminho, um refazer, um desejo que vem não se sabe de onde e que impulsiona ao movimento.

A grande preocupação de Freud com a educação o levou a redigir alguns textos sobre a devastação do sujeito, fosse por uma educação repressora, fosse por ausência no ato de educar. Ele clama por um nível ótimo a alcançar pela educação:

“É preciso, portanto, que a educação iniba, proíba, reprima, e ela por outro lado disso tem se desincumbido em todas as épocas. Mas aprendemos com a análise que é precisamente essa repressão das funções que envolve o perigo de levar a uma doença neurótica. Trata-se em conseqüência de encontrar seu caminho entre a ‘Cila da permissividade e a Caribde da privação’. Há um ‘nível ótimo’ a alcançar, precisamente o que não foi até aquele momento.” (FREUD, 1933, p. 185).

Como dizem Cifali & Imbert (1999), “o interesse de Freud pela educação se acha fundamentalmente ligado à sua teorização sobre a Cultura” (p. 12). Em Freud 1913[1912-13]) recorre-se a estudos de primitivas tribos australianas para procurar entender de onde vem certa força das civilizações, que cria e sustenta importantes leis como a da proibição do incesto, por exemplo, envolvidas na trama da neurose. A função paterna é o destaque deste texto, assim como de sua obra.

A transmissão de uma escritura que leva o sujeito a se inserir em seu mundo social, cultural, como pertencente deste, acontece quando a função paterna, castradora, se apresenta. A lei do pai morto (FREUD, 1913[1912-13]) se faz presente independentemente do lugar em que o sujeito estiver. Sua figura se transfere simbolicamente a seus substitutos e na escola há de ser encontrada. Conforme Lajonquiére (1999), *educar é transmitir marcas simbólicas*. É interessante pensar que essas marcas se fazem quando o sujeito não se vê todo, há algo que falta, algo necessário para que se deseje, se encontre com seus pares, com o mundo. Educar é marcar a falta necessária e desde sempre presente.

Para Cifali & Imbert (1999), a educação vista por uma abordagem psicanalítica acredita que é possível colocar os pés na linha tênue entre desejo e realidade, permissividade e privação, amor e ódio, vida e morte. É no encontro entre os opostos, numa linha tênue sim, é verdade, que o mal-estar precisa ser reelaborado pelo sujeito. Esta era a grande esperança de Freud: que a psicanálise contribuísse com suas descobertas para que as crianças pudessem tornar-se menos neuróticas que seus antecessores.

“A educação psicanalítica efetua de alguma maneira uma revolução potencial, em vez de acabada, ela prepara a independência do sujeito com relação às figuras autoritárias que promovem a servidão voluntária. As decorrências? Não alimentar a pulsão de agressão, evitar que o superego venha a devastar o sujeito, o que acontece quando a criança é confrontada na realidade por figuras parentais incapazes: seja por falta ou excesso de autoridade.” (CIFALI & IMBERT, 1999, p. 45)

Em sua obra, Mannoni (1977) fala de educação pelo ângulo da psicanálise e revela sua preocupação com as práticas pedagógicas excessivas que acabam por aniquilar o ato educativo. Assim se refere a uma educação ideal que pretende ter respostas para tudo, que supõe um ideal e vive na ilusão de alcançá-lo. O ideal aqui representa um desejo de reencontro com o objeto que suture a falta. A educação vista assim serve para completar, obedecer ao desejo de um Outro mandante. Para este caso, Mannoni (1977) traz o exemplo da educação de Schereber e de Kafka. Tais exemplos são assim definidos:

“Ambas assentes numa colação que, num caso, assumia a forma de violência física, e, no outro caso, adota uma forma mais sutil de violência psíquica encoberta: trata-se de persuadir a criança de que tudo se faz com seu próprio consentimento.” (p. 35)

Com toda a indignação e denúncia contra uma educação que se configura como impossível, Mannoni (1977) dirige-se a um outro fazer educativo. Bonneuil expressa a sua visão de educação. Bonneuil não é um paraíso, nem uma escola ideal, mas uma maneira outra

de ver a educação. Lá se pode viver com o imprevisto, com as diferenças e com o não-saber, que se mostram a cada dia na relação entre as pessoas e em sua intensa descoberta de si mesmas.

Talvez esta escola represente um ideal de educação sem que seja esta a intenção, por abrir a possibilidade de colocar o desejo em movimento, de sair da necessidade de suprir uma falta. "É uma ordem simbólica que articula uma demanda enigmática, abrindo para o imprevisto, para o imprevisto, para o surgimento do sujeito" (PETRI, 2003, p. 15).

Há pedagogos que não concordam com este pensar, outros que concordam com o que até aqui foi dito. Mas entre prática e teoria encontra-se o abismo das tantas dificuldades do campo educacional. Há ainda aqueles que conseguem superar as dificuldades sem "fechar os olhos" para elas, que se angustiam e aliviam e entendem que a educação passa por aí. Estes aceitam o desafio de atravessar a ponte para o desconhecido, pelo desejo de conhecer não se sabe bem o quê. Como fazem? Não há como dizer porque cada situação se configura de maneira diferente, e a criatividade surge justamente quando muito se quer. Um pouco desse fazer se encontra nas experiências em Bonneuil, na Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida e em muitos casos isolados.

Assim, Freud (1932) lança um desafio ao falar da aplicação da psicanálise à pedagogia que sua filha, Ana Freud, procura abraçar. Deste desafio, deixa claro que a psicanálise pode contribuir para a pedagogia, mas não se misturar com ela. Aqui segue o comentário de Cifali & Imbert (1999) sobre o tema abordado por Freud:

“Evocar a ‘aplicação’ evidencia que subsiste uma certa heterogeneidade dos dois campos. Eles não poderiam se confundir se se encontrassem. A psicanálise se acha aqui em situação de pólo teórico que oferece à pedagogia seu saber, suas descobertas, deixando a esta última a tarefa de inventar as condições de emprego desse saber ao seu campo.” (p. 53)

## 1.1 O BERÇO DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Este trabalho pretende, nesta seção, apresentar a trama do constituir-se pela linguagem, que se faz logo de início na relação com o Outro, como diz Lacan (1998a), e a participação que o cantar pode ter neste momento, já que se levanta como hipótese que o canto é uma das diversas formas de o sujeito se relacionar com o Outro, com seus pares e consigo mesmo, através de um poderoso combustível chamado desejo.

É desde Freud (1905[1901]), desmontando a teoria da sedução para construir a teoria da fantasia, que aqui se caminha em direção ao sujeito do inconsciente apresentado nos tempos do Édipo, segundo Lacan (1999).

Trazer a esta pesquisa o estudo sobre a constituição do sujeito é uma tentativa de pensar no que acontece na vida psíquica das crianças da educação infantil e a que servem a prática do cantar e suas canções como parte desta história. Seria uma escuta à voz da criança diante do mundo dos adultos.

Nesta seção também se optou por apresentar algumas canções no intuito de conduzir às lembranças das brincadeiras no berço, do aconchego da mãe, das expectativas da família, das brincadeiras e conversas melódicas que podem contar um pouco de uma história trançada e guardada. A proposta é que seja feita uma volta a esses momentos registrados e arquivados na memória, momentos estes em que já se pode presenciar um ser em constituição tanto no investimento do Outro quanto nas diversas e infindáveis perguntas da criança. Aqui se tem a intenção de criar um espaço de recordações, sentimentos ambivalentes, dúvidas, anseios etc.

Não é novidade que algumas das canções citadas e muitas outras despertam sentimentos que nem mesmo se sabe explicar bem o que são. Pode ser a poesia, a interpretação do artista, a melodia, o grau de sensibilidade em que a pessoa se encontra no momento, uma lembrança a que ela remete, uma mescla de tudo isso e muito mais...

Perceber o livre transitar das canções pelos tempos e sentimentos do mundo humano pode ser uma boa oportunidade para pensar como elas percorrem caminhos outros, que saem da linha reta, da idade adequada, e vão se encontrar na lembrança da vovó, na história do homem que um dia foi menino e que agora canta para a criança de sua casa, da professora que canta para seus alunos canções que, mesmo consideradas antigas, não deixam de constar no repertório escolar.

Aponta-se que a constituição do sujeito, como concebida pela psicanálise, pode oferecer meios para educadores se questionarem, nas entrelinhas de seu estudo, sobre os encantos que as canções provocam nas crianças bem pequeninas, o lugar que elas ocupam na vida desses pequenos, aquilo que as faz cantar repetidamente uma mesma canção muitas vezes, durante suas brincadeiras ou quando aparentemente nada estão fazendo – e assim podem-se suscitar mais e mais indagações: o que os faz criar canções? Por que pedem mais e mais e recorrem ao adulto para participar deste momento também? Aqui se pensa que essa mesma história pode contribuir para o educador, oferecendo-lhe argumentos para uma reflexão sobre a criança pré-escolar que tem a sua frente.

### 1.1.1 A concepção

A história começa a ser contada a partir do caminho traçado por Freud (1893-1895) para entender os sintomas histéricos que seus pacientes apresentavam. Esse caminho o leva ao que mais tarde chamará de complexo de Édipo (Freud, 1910). Durante seus atendimentos, os sintomas de seus pacientes, seus relatos e histórias, tudo o levava a crer que a sexualidade era despertada de forma prematura nessas pessoas enquanto crianças, causando um trauma de sedução, e o agente era um adulto, supostamente o pai. Assim, o pai seria o grande responsável pelos sintomas que seus pacientes apresentavam. Porém, foi a partir do caso Dora (FREUD, 1905[1901]) que Freud mudou o rumo de sua concepção sobre o sintoma histérico. É a passagem da teoria da sedução para a teoria da fantasia. O autor percebe que suas histéricas estavam desejosas de que a história de sedução pelo adulto (no caso, o pai) tivesse mesmo acontecido, uma fantasia criada por elas para realizar um desejo antigo que remontava aos tempos iniciais de suas vidas. Apresentava-se nessas pacientes a consequência de uma forte repressão aos desejos que existiam já na infância.

Segundo Morgado (1995), Freud redimensiona esta hipótese e chega à conclusão de que os impulsos sexuais estariam presentes desde muito cedo em todas as crianças. É a mãe quem erotiza o corpo da criança com seus cuidados. Sendo assim, fantasia e realidade se encontram quando a criança tem sensações prazerosas e desprazerosas ao escutar, ser acariciada, ser ouvida, ao ver e se ver através desta mãe. Fantasias de sedução ficam gravadas desde este momento em que a criança ainda muito requer do adulto.

Freud (1900) se utiliza do mito do Édipo Rei, de Sófocles, para elaborar sua teoria psicanalítica baseada no desejo. Deste mito ele descreve a escolha do primeiro objeto de amor do homem enquanto criança, os pais, e toda a trajetória de sentimentos ambivalentes em relação a eles. Esse conjunto de sentimentos, que tem seu apogeu entre os três e cinco anos de idade, é por Freud (1910) chamado de complexo de Édipo.

Freud (1900) relembra a tragédia segundo a qual Édipo, quando menino, foi abandonado por seu pai, que temia uma maldição. O menino cresceu, criado por outra família. Sem saber de sua verdadeira história, matou seu pai, conseguiu desvendar um enigma que o fez rei das terras de seu progenitor e ainda recebeu uma mulher para ser sua como recompensa. Esta mulher era sua mãe. Ao descobrir que a maldição havia se realizado, Édipo, acometido por enorme cólera, cega a si próprio, e sua mãe comete suicídio.

Deste mito, Freud se refere ao triângulo formado por mãe, filho e pai, que sustentará a constituição do sujeito. “O complexo de Édipo é o fenômeno central do período sexual da

primeira infância” (FREUD, 1924, p. 217). Com as manhas e artimanhas que desenham este triângulo é que cada sujeito se diferencia dos demais.

“(…) em idade muito precoce o menininho desenvolve uma catexia objetal pela mãe, originalmente relacionada ao seio materno, e que é o protótipo de uma escolha segundo o modelo anaclítico. O menino trata o pai identificando-se com este. Durante certo tempo esses dois relacionamentos avançam lado a lado, até que os desejos sexuais do menino em relação à mãe se tornam mais intensos e o pai é percebido como um obstáculo a eles; disso se origina o complexo de Édipo. Sua identificação com o pai assume uma coloração hostil e transforma-se num desejo de livrar-se dele, a fim de ocupar o seu lugar junto à mãe. Daí em diante, sua relação com o pai é ambivalente.” (FREUD, 1924, p. 46).

Com a entrada do pai nesta história, o Édipo vai se dissolvendo (no caso do menino). A dissolução (FREUD, 1924) acontece em virtude do horror de ser um dia castrado, e assim ele prefere conformar-se com a idéia de que é preferível desistir desse amor primeiro.

Segundo Freud (1925), o horror que leva o menino a tomar essa decisão vem se construindo através de sua curiosidade, das diversas perguntas que faz a si próprio e ao adulto sobre os enigmas da vida. Ao se comparar com a menina, percebe-se muito diferente e triunfante sobre ela, sobretudo logo depois de sofrer as primeiras ameaças de castração, e recorda-se de como seus órgãos são diferentes. É esse “interesse narcísico nos órgãos genitais” (FREUD, 1925, p. 278) que destrói o complexo de Édipo vivido pelo menino. A partir dali, dentre tantas hipóteses, o menino considera que seu órgão genital tem uma outra função importante além de expelir a urina. Para ele, perdê-lo não seria bom.

A ameaça de castração vem inicialmente pela mãe ou cuidador, ao presenciar a criança manipular com prazer seu próprio órgão genital, e depois tal ameaça tem no pai sua grande figura. É ele quem ocupa um lugar de corte. Ele está entre a lei (que proíbe o incesto) e o desejo (o amor primeiro pelos pais) (FREUD, 1909).

A menina logo percebe a desvantagem com relação ao pênis do irmão ou de outro colega, e assim vários sentimentos surgem: elas são tomadas de inveja por terem seu órgão tão pequeno e imperceptível em comparação com os dos meninos com quem convive. A inferioridade diante desta ferida narcísica, o ciúme por não ter sido tão bem dotada quanto seus companheiros, são sentidos e só existem porque a mãe a fez assim: “insuficientemente aparelhada” (FREUD, 1925, p. 283). A decisão de querer tê-lo é imediata. A castração neste caso precede e prepara o surgimento do complexo de Édipo.

Diante da importância do complexo de Édipo em suas descobertas, Freud escreve “Totem e Tabu” (1913[1912-13]), na busca por explicação sobre sua origem. Nesta obra, Freud se interessa por pesquisas de estudiosos a respeito do estado primitivo das sociedades

humanas e também ressalta a importância da função paterna. Ele recorre à pesquisa sobre a origem da refeição totêmica em aldeias australianas para falar sobre o que o totem (“animal comível e inofensivo ou perigoso e temido”, conforme Freud (1913[1912-13], p. 21) representa para os membros de um mesmo clã ligados por laços sanguíneos. Quanto a tabus, Freud estabelece os dois mais importantes por eles criados para conter “desejos poderosos e infantis”: matar o animal totêmico e ter relações sexuais com os membros do sexo oposto do clã.

Freud (1913), de acordo com os trabalhos do etnólogo Frazer, que dizia que o animal totêmico era visto em geral como o ancestral da tribo e transmitia-se hereditariamente, sugere a hipótese de que o totemismo e a exogamia teriam uma origem ancestral, reforçando a ideia de Darwin sobre a existência da horda primitiva originária. Freud defende que o totem representa o pai, ao estabelecer uma aproximação entre o animal totêmico e a fobia infantil, que costuma ser um animal. Na sua visão, o animal totêmico, assim como o objeto da fobia, representaria o pai temido e respeitado. Os sentimentos ambivalentes com relação ao pai, tanto na fobia quanto no totem, levam Freud a concluir que o totem e o complexo de Édipo têm o mesmo conteúdo:

“Se o animal totêmico é o pai, então as duas principais ordenanças do totemismo, as duas proibições de tabu que constituem seu âmago – não matar o totem e não ter relações sexuais com os dois crimes de Édipo, que matou o pai e casou com a mãe, assim como os dois desejos primários da criança, cuja repressão insuficiente ou redespertar formam talvez o núcleo de todas as psiconeuroses. Se essa equação for algo mais que um enganador truque de sorte, deverá capacitar-nos a lançar luz sobre a origem do totemismo num passado inconcebivelmente remoto.” (FREUD, 1913[1912-13], p. 137).

Continuando sua pesquisa sobre o totemismo, Freud chega à refeição totêmica originária e lança a hipótese de que o pai da horda primitiva teria sido morto e devorado por seus filhos nessa refeição. Este pai, ao ser assassinado por seus filhos, fica ainda mais forte. Os filhos têm um imenso sentimento de culpa e acabam por manter toda a lei do pai. “A elevação do pai, que fora outrora assassinado, à condição de um Deus de quem o clã alegava descender constituía uma tentativa de expiação muito mais séria do que fora o antigo pacto com o totem.” (FREUD, 1913 [1912-13], p. 177). Neste sentimento de culpa, que eleva o pai a um lugar de força maior do que antes tivera, Freud foi buscar, na pesquisa, uma explicação para a dissolução do Édipo, a importância do pai nessa história que se inscreve no sujeito.

Nesta seqüência, Lacan (1999) se refere à função paterna e à importante presença do Outro na constituição do sujeito. No início, o Outro é representado pela mãe. Depois da presença e função que o pai exerce nessa relação, uma cadeia de significantes vai se fazendo presente na vida da criança.

Lacan vê o Édipo se constituindo, passo a passo, bem cedo, logo que a criança nasce, principalmente por desejar o desejo do Outro. Esse Outro encarnado pela mãe conduz Lacan a direcionar ainda mais seu olhar à função materna nos primórdios da constituição do sujeito. Ele percebe que a pergunta “o que queres de mim?” pode ser o começo sem fim de inúmeras outras perguntas que o sujeito fará sobre si mesmo, por toda a sua vida. Para Lacan, o sujeito não existe sozinho, mas é sempre referido a um Outro.

É a partir desta concepção de constituição do sujeito da psicanálise que, desde o berço, a história do nascimento do sujeito será contada e cantada. Esta história servirá de fundamentação para entender o que acontece quando a criança tão pequena vai à escola.

### 1.1.2 No berço simbólico, o filho que quero ter

*“É comum a gente sonhar, eu sei, quando vem o entardecer. Pois eu também dei de sonhar um sonho lindo de morrer. Vejo um berço e nele eu me debruçar, com o pranto a me correr, e assim chorando acalantar o filho que eu quero ter.”<sup>21</sup>*

Antes mesmo de vir ao mundo, uma figura da criança é desenhada e cantada pelos pais e outros familiares que oferecem um traçado, uma letra para compor este desenho cantado que, ainda não nítido, pode aparecer e ser ouvido um dia. É o começo de uma inscrição que desde logo insere a criança na história de seus pais, de sua família, de sua cultura, inscreve-a no mundo do qual ela fará parte. A canção de que aqui se fala é aquela que identifica a criança na história, no contexto familiar. Mesmo antes de sua existência no mundo, silêncio e som disputam um lugar no desejo dos pais:

*“De repente o vejo se transformar  
Num menino igual a mim,  
Que vem correndo me beijar,  
Quando eu chegar lá de onde vim...”<sup>22</sup>*

<sup>21</sup> “O filho que eu quero ter”, de Toquinho e Vinícius de Moraes.

<sup>22</sup> Idem.

Freud (1914a) fala de um investimento libidinal, “uma manifestação da pulsão sexual na vida psíquica e, por extensão, a sexualidade humana em geral e a infantil em particular” (p. 473). O autor ainda acrescenta que a libido fixa-se em objetos e pode deslocar-se em seus investimentos, mudando de objetos e de objetivos. Então, quando aqui se trata da criança que está para nascer, é preciso pensar no investimento libidinal dos pais para o bebê. Coloca-se na criança uma imagem que é deles, e que querem encontrar nela. Uma imagem da infância, de um amor que poderá ser revivido. Ao amar o filho, ama-se a si próprio. O mesmo autor direciona a atenção do leitor para as atitudes afetuosas que os pais têm para com seus filhos, colocando-os no lugar de realeza onde suas falhas não existem e onde terão o poder de realizar tudo o que não foi realizado por eles. Freud chama essa atitude de “revivescência e reprodução de seu próprio narcisismo” (p. 107).

Outro mito que Freud usa para falar de um sentimento próprio a todo ser humano, um sentimento que, a partir do olhar do outro, se constrói, é o de Narciso (GREENE, 2001). Narciso se apaixona por si mesmo e, por não encontrar ninguém tão belo, ele se isola. Por amor a sua imagem, ele morre ao se jogar nas profundezas de si mesmo.

Sobre o narcisismo, Freud (1914a) ensina que uma pessoa pode “amar o que ela própria é, o que ela própria foi, o que ela gostaria de ser ou alguém que foi uma vez parte dela mesma. Além da mulher que a alimenta, o homem que a protege e a sucessão de substitutos que tomam seu lugar” (p. 104). Poderia o professor ocupar esse lugar para o aluno e vice-versa?

Freud (1914a) diz que “o ser humano tem originalmente dois objetos sexuais – ele próprio e a mulher que cuida dele – e ao fazê-lo estamos postulando a existência de um narcisismo primário” (p. 103). O sentimento narcísico dos pais atravessa a criança, que por sua vez ama-se ao sentir-se amada, e depois ela precisa passar por uma “escalada de emoções” para controlá-lo. Talvez o ditado popular segundo o qual “o primeiro amor a gente nunca esquece” tenha nessa história de amor inicial de todo homem sua explicação. A relação de amor entre pais e criança, e tantos outros sentimentos que daí evoluem, começando no berço simbólico armado pelos pais num lugar especial de suas vidas, é o que se pretende descrever a partir de agora.

### **1.1.3 Bambalalão: o vai e vem do desejo**

No início da vida de um recém nascido há, por um lado, o organismo enquanto real, e, por outro, o que já está inscrito na estrutura, determinando simbolicamente aquele que vai

nascer. Neste momento, a mãe é o Outro que encarna os diversos discursos que falam sobre a criança. O enigma está em descobrir um pouco dessa personagem que para ela foi criado. É do não-saber sobre quem está a sua frente que as perguntas surgem, a voz se modifica, os olhares tentam descobrir, os gestos acontecem, a escuta do enigmático se faz presente, o toque fala, as palavras assumem posições diferentes da língua corrente. Esta linguagem própria constitui o que ainda não sabe dizer-se.

Freud (1914a) fala que o primeiro amor de toda criança, seja ela menino ou menina, é sua mãe, sua representante do mundo. Considera-se que neste primeiro amor a criança aprende muito sobre o mundo. A mãe é sua primeira ensinante.

Lacan (1999) estabelece o Édipo em três tempos e percebe que, na relação com a mãe, acontece algo de especial, algo que a coloca no lugar do Outro e coloca a criança desejando o desejo do Outro.

De acordo com Freud (1914a), os primeiros objetos sexuais da criança na mais tenra idade derivam de suas experiências de satisfação. A mãe, ou quem se preocupa com sua alimentação, oferecendo-lhe cuidados e proteção, assume esse lugar. No seu texto de 1909, Freud apresenta o caso de um menino de cinco anos que sente intenso prazer ao lado de sua mãe, por esta lhe oferecer um carinho inesquecível, capaz de ficar registrado em sua memória, e diante disto define-a como sua primeira escolha objetal. Hans, o menino, sente-se ameaçado de perder este “mimo” que recebeu de sua mãe, provocando nele uma fobia que nada mais é do que um pedido de ajuda diante do drama que vive em relação a esse grande e primeiro amor de sua vida.

Os “mimos” a que o texto de Freud (1909) se refere representam um conjunto de ações afetuosas entre a mãe e o bebê, principalmente nesses momentos iniciais em que uma canção também o embala, oferecendo-lhe aconchego. São os acalantos ou cantigas de ninar que muitas vezes passam a compor o repertório das mães ou cuidadoras para acalmar o bebê. Algumas vezes ele pode vir junto com o seio ou para acalmar o choro. O acalanto não vem só: com ele vem a erotização do corpo, o afago, o envolvimento do bebê nos braços da mãe oferecendo-lhe o contorno, a sustentação. Freud (1905b) fala da existência de sensações agradáveis causadas pela agitação mecânica do corpo, como o balançar, o impulsionar para cima e para baixo, as brincadeiras com a mãe que as crianças adoram por também produzirem excitação. Tê-la a todo momento, ou ser dela, passa a ser algo muito valioso para a criança: ouvir sua voz, sentir seu cheiro, seu afago... Quando a mãe olha, acaricia, brinca, fala com a criança (também através de uma canção), ela simultaneamente a apresenta ao seu desejo e o recebe de volta, pois a criança o recebe e entende-o como sendo seu também. Por isso, o

desejo da mãe, ao alcançar o filho, volta de maneira invertida, pois ele perpassa a criança, que imediatamente o devolve à mãe como seu.

O desejo vai, vem, vai novamente, como nas brincadeiras cantadas que envolvem o movimento corporal: *Bambalalão, Serra, Serra, Serrador*. A criança, nas pernas do adulto, sente seu corpo ser levado para trás e também sente o retorno quando é puxado para a frente por sua própria vontade, que pode ser sentida pela força que faz junto às mãos do adulto para retornar à posição anterior. Neste vai-e-vem, o desejo da criança é o mesmo do adulto e vice-versa.

*“Bambalalão  
Senhor capitão  
Espada na cinta  
Ginete na mão”<sup>23</sup>*

Freud (1920) volta seu olhar para observar o prazer que as brincadeiras proporcionam às crianças. Como aconteceu na brincadeira de um menino de um ano e meio denominada *Fort-Da*, observada pelo autor, o Bambalalão também insiste no desaparecimento e no retorno de um sujeito em constituição que precisa entender as saídas de cena da mãe para reviver o prazer de sua chegada.

O bambalalão requer que a criança passe pelo desprazer de ficar deitada nas pernas do adulto com a cabeça na direção do chão. Isto não é muito agradável, pois se perde a visão do Outro e a isto se mistura o medo de cair, de ficar só. No *Fort-Da*, a criança observada aceita bem a partida de sua mãe para o trabalho, mas a brincadeira de jogar o carretel sobre a borda de sua cama emitindo o som “o-o-o-ó”, que representava *Fort* (“foi embora”, “partiu”), era necessária como preliminar para o retorno alegre de sua amada.

Mas a canção do bambalalão continua e a criança reaparece quando é puxada para se encontrar no olhar e no sorriso do adulto. No *Fort-Da*, o menino puxava o carretel pelo cordão e saudava o seu reaparecimento: *Da!* (“ali”).

Em ambas as brincadeiras, a criança revive ativamente o papel passivo que assume por vezes diante do Outro, sendo que é ela quem agora vai e vem. A canção continua e as idas (que representam o desprazer) e as vindas (que representam o prazer) acontecem de forma repetitiva.

Outras brincadeiras repetitivas acontecem e a criança brinca não só com o Outro, mas também com seu próprio corpo. Freud (1914a) chama este comportamento de instinto auto-

---

<sup>23</sup> Brincadeira cantada folclórica.

erótico, experimentado em relação com as funções vitais que servem à finalidade de autopreservação e também ao reconhecimento gradual de seu próprio corpo. Ainda na mesma obra, Freud diz que a atitude de uma pessoa que trata seu próprio corpo da mesma forma pela qual o corpo de um objeto sexual é comumente tratado – que o contempla, vale dizer, o afaga e acaricia até obter satisfação completa através dessas atividades – é como o “complemento libidinal do egoísmo do instinto de autopreservação” (p. 90). Este último pode ser atribuído a toda criatura.

#### **1.1.4 No espelho, uma imagem**

Diante da confiança que se instaura, desejar ser o desejo do Outro é o que move a criança em seu início da vida. Então ela devolve para a mãe a questão: que queres de mim? Tal pergunta acompanha a criança e depois o adulto. Essa pergunta que não cessa convidará o sujeito a entrar em contato com vários meios de se fazer emergir. Outras perguntas vêm, e elas valem mais que as respostas por permitirem que o sujeito não pare de se perguntar, ou melhor, não pare de desejar.

Existe uma busca por parte da criança por querer saber de si, de seu lugar neste Outro. Algo semelhante acontece com a mãe que, por mais que tenha uma representação de seu saber sobre o bebê, mantém uma parcela de dúvida essencial a este enlace. O bebê pode ainda não saber qual, mas vivencia a existência de um lugar seu no corpo da mãe. Esta pode ser considerada uma anunciação da existência de um sujeito do desejo, por parte da criança, apesar de ainda estar em constituição, pelo fato de começar a tecer suas próprias respostas sobre si mesmo (JERUSALINSKY, 2002).

Autores como Laznik e Oliveira (2006) caracterizam a forma melodiosa, natural e espontânea que os pais usam para falar com seus bebês de “*manhês*”. Neste tempo, o *manhês* é um tipo de texto e melodia, entre muitos, que envolve o ambiente infantil. As autoras revelam que o *manhês* é capaz de suscitar subjetividade e favorecer o desenvolvimento da linguagem, é o jogo da interação que o Outro provoca ao dirigir-se à criança. A mãe fala com o bebê e aguarda que ele lhe responda com seus balbucios. Ela acredita nessa conversa, acredita na resposta que seu filho produzirá e ainda a interpreta. O filho invoca a mãe a fazer-se presente a todo instante. Trata-se de um convite a entrar na via do desejo de maneira incondicional (LACAN, 1999).

Pelo lado da mãe, existe o desejo de que a criança possa torná-la completa. E esta *mensagem bruta* (LACAN, 1999) ela transmite ao bebê. Neste circuito, ilusoriamente, dois se

tornam um. Na medida em que a criança assume inicialmente o desejo da mãe, ela se abre para se inscrever no lugar da metonímia da mãe, como *assujeito* (LACAN, 1999).

Por volta dos seis aos dezoito meses de idade acontece uma modificação da relação que a criança tem com seu semelhante – no caso, a mãe (o Outro Primordial) – no que se refere a sua imagem. Agora a criança estranha o que vê, mostra-se curiosa e fascinada por uma superfície corporal que está a sua frente, de forma a apresentar um corpo unificado.

É no nível do Outro que o eu latente da criança se constitui. Ela ocupa o lugar do eu ideal, pois se identifica com o desejo do desejo do Outro. É também através do olhar da mãe que a criança busca responder à pergunta: “este ser todo que vejo nos seus olhos sou eu?”. A partir dessa imagem, que mostra uma unidade e a ilusão de um poder sobre o corpo, a criança vê-se diante de um espelho ou através do Outro. Este é um momento de grande júbilo. Diante de seu reflexo corporal, ela se vê por inteiro. É um momento de passagem, de saída de um corpo despedaçado, uma extensão de um outro corpo, para uma unidade própria. Ali acontece uma antecipação da subjetividade.

“A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de *infans* parecer-nos-á pois manifestar numa situação exemplar a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial... antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito.” (LACAN, 1998b, p. 97)

Depois desta imagem recebida, a criança cria um elo com ela mesma, uma alienação imaginária, importante neste momento, mas que terá de se desprender depois (ZALCBERG, 2003).

Diante deste corpo há um fascínio, um apaixonamento por si mesmo, um certo prazer que se basta. Nesse instante o bebê é tudo e é o que completa o Outro. Pela vertente do Outro, um sujeito ainda insuficiente, ainda fora de hora, antecipa-se e faz sua primeira aparição, assumindo para si, como sua, a imagem que para ele fora criada. É na relação com a mãe que o corpo vai gradativamente tomando forma para que a criança possa se ver, mesmo que ainda por uma imagem oferecida pela mãe, ou seja, numa formação imaginária. “O estádio do espelho é um drama cujo impulso interno se precipita da insuficiência à antecipação” (LACAN, 1998b, p. 100).

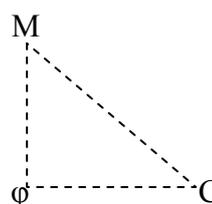
O Outro é tudo para a criança: ele ocupa o lugar do tesouro do significante, sede do código. É através de seu corpo, de sua voz, de seu olhar que a criança fala, situa-se no mundo da linguagem do qual faz parte. A função da mãe dará o significante primeiro para o bebê, pois este não o tem. Se ele tem fome, frio, sede etc., é ela quem dirá. E ele ficará feliz! Mãe e

criança se confundem num espaço único em que um não consegue ver-se ainda separado do outro, mesmo quando a criança vê sua imagem refletida. Uma sensação de completude deixa ambos em êxtase.

Para a criança, a mãe é quem tudo pode, quem tem o poder de realização, satisfação tanto de necessidades biológicas quanto amorosas, aquela cujas respostas são dadas sem falhas, do jeito correto, completo. Aquilo que há de mais íntimo na criança, aquilo que a determina, a mãe sabe, e reúne nela esses atributos. Não há como não se apaixonar. Ela é a completude. Independente do sexo, a criança ocupará este lugar e se verá seduzida, amada e amante desse Outro.

Com todo o poder que possui através do filho, objeto que lhe dá tal poder, ela não precisa de “coisa” alguma (LACAN, 1999). Seu filho é tudo. É o que lhe faltava! É o que desde sempre quis ter e não lhe deram, a potência vital, a ausência de limites. Quando o bebê nasce, surge na mãe um sentimento que ficou guardado em algum lugar, e a criança passa a ocupar esse lugar de desejo que a mulher tanto procurava. Lacan vai falar da criança como um substituto fálico, *criança-falo* (LACAN, 1998b). Para a mãe, a criança a completa, tampona uma falta. Também por este motivo a mãe se interessa em ocupar um lugar de tradutor, de tesouro do significante. Este lugar é ocupado por ela porque, acima de tudo, ela deseja. É um lugar que ela encarna.

Lacan (1999) representa a relação mãe-filho num triângulo imaginário em cuja terceira ponta coloca o símbolo  $\phi$ , que representa o falo<sup>24</sup>:



O bebê vive nessa alienação de ser “tudo” que a mãe sempre quis, sente que a satisfaz e a faz mais completa. Por sua vez, o bebê percebe que de alguma forma tem um lugar reservado no Outro. O momento é importante porque o amparo é vital enquanto ainda se constitui tanto o físico quanto o psíquico, mas este “circuito fechado” sofre ameaça.

<sup>24</sup> Falo: “Em psicanálise, o uso deste termo representa a função simbólica desempenhada pelo pênis na dialética intra e intersubjetiva, enquanto o termo “pênis” é sobretudo reservado para designar o órgão na sua realidade anatômica.” (LAPLANCHE, 1998, p. 167)

### 1.1.5 João e Maria: do auge à ameaça

*Agora eu era o herói, e o meu cavalo só falava inglês.  
A noiva do cowboy era você além das outras três.  
Eu enfrentava os batalhões, os alemães e seus  
canhões, guardava o meu bodoque  
e ensaiava o rock para as matinês...”<sup>25</sup>*

A cada dia que passa, uma sombra lentamente vai se formando e caminha junto com a mãe. A sombra que a acompanha diz que um terceiro está por vir.

Saber o que se passa é preciso, pois o lugar que a mãe ocupa parece assumido por um Outro. A mãe lhe endereça uma nova mensagem e novamente se impõem as perguntas: “o que agora ela está a dizer? Estaria eu perdendo meu trono? Quem está atravessando o nosso caminho?”.

Talvez essas fossem as palavras da criança diante da misteriosa mensagem que a mãe traz de um Outro, do plano imaginário, mas que inscreve um símbolo. O pai entra no circuito mãe-filho. Ainda não revelado, priva a mãe de continuar acalentando a ilusão de que o filho é o falo e também de o filho saber-se falo (LACAN, 1999).

Freud (1905b) fala sobre a ansiedade infantil como um representante do medo que as crianças têm de perder as pessoas que dela cuidaram. A sensação de não poder ver a pessoa amada, sua ausência ou, porventura, o direcionamento de seu interesse a outras pessoas acarretam perda de sua posição na atenção do cuidador, causando sofrimento e tensão. Esta dependência tem um caráter de amor sexual, e a libido transforma-se em ansiedade.

O assunto é estudado por Freud (1909). O menino Hans, com três anos e meio ao nascer sua irmã, experimentou mudanças em sua vida que contribuíram, embora não exclusivamente, para gerar nele uma ansiedade. Ao ver sua mãe dirigindo mais atenção ao bebê, sentindo falta dos cuidados anteriores – que agora revive, mas direcionados a sua irmãzinha –, Hans passou a sentir uma ânsia erótica que fora reprimida. Hans queria dormir com sua mãe e ter todos os carinhos que tivera um dia. Queria sua mãe de volta. Ele conseguia dormir com ela quando seu pai viajava e quando ele mesmo lhe pedia, mas o pai, principalmente ele, estava lá para impedir a satisfação de seu desejo. Era ele quem se opunha, quem reclamava com sua querida mãe por tê-lo deixado dormir um pouquinho com ela. Sua vontade era mesmo de dizer: “A mamãe é minha!”. Para Hans, era complicado imaginar que sua mãe poderia ceder aos pedidos do pai, e isso representava para o menino que ela não gostava mais dele.

<sup>25</sup> “João e Maria”, de Chico Buarque e Sivuca.

O desejo da criança em relação ao pai é livrar-se dele, colocá-lo bem longe da mãe para que não os incomode (FREUD, 1923c). Ao mesmo tempo em que a criança o ama e se lembra de um momento em que ele não causava perigo, ela também sente raiva porque agora ele representa uma ameaça. A criança ama e odeia o pai e sofre por sentir o que sente: o desejo de vê-lo morto. Essa ambivalência por parte da criança é marcada por carinhos, ciúmes, pirraças, beijos... a criança está envolta num caldeirão de sentimentos em que o bem e o mal se misturam.

Durante este drama, a criança vive também uma intensa paixão por si mesma e por um Outro que a reveste de amor: sua mãe (FREUD, 1914a ). Acreditando no ideal de que ela é aquilo que de mais importante existe, sentindo-se num estado de onipotência (eu-ideal), depois a criança terá de viver o trauma de reprimir seus desejos edipianos, o que não é tão simples. É como se sua história de amor tivesse de ser colocada em segundo plano, em virtude de um novo enredo que se forma a sua frente.

Celes (1994) entende o trauma, na teoria freudiana, como a idéia de uma história que é interceptada por outra, transformando a primeira. “O trauma então é pensado como efeito de uma coisa estranha, alheia ao sujeito, como efeito da interseção de uma outra história sobre a história infantil” (p. 39).

É por volta dos três aos cinco anos que este turbilhão de sentimentos acontece. As perguntas são incessantes, as hipóteses são destruídas e reconstruídas com muita dificuldade, intensamente vividas e envolvidas por um não-querer. Por diversas vezes o menino Hans o provou (FREUD, 1909). A raiva, o medo, a ameaça, o amor, o desejo, uma história construída e outra que se constitui de maneira indesejável, mas necessária. É esse trauma que, de alguma maneira, a criança precisa viver, e ela o vive.

Freud (1907[1906]) fala de momentos conflitantes por que a criança passa por não conseguir lidar com sentimentos que julga dever evitar. Tais sentimentos são reprimidos e dificilmente chegam à consciência. Freud (1908[1907]) aproxima-se ainda mais do universo infantil para se questionar sobre o brincar e sobre a seriedade e emoção que a criança despense enquanto brinca. Ele acredita que isto pode contribuir para que ela se expresse, para que possa representar, ouvir ou ver de uma outra maneira o que se passa em sua vida, e também com os personagens principais de sua história, auxiliando-a a lidar com conflitos que cada vez mais parecem crescer em sua história.

Os conflitos crescem ainda mais quando, neste drama, a criança depara com a mãe que se encontra diante da privação. Sendo assim, a criança a reconhece como um ser não todo

auto-suficiente, o que contribui para que “esqueça” ou não invista mais neste grande e primeiro amor.

A lei do pai retorna agora para a criança, mesmo que mediada pela mãe (LACAN, 1999). A criança, que antes era o falo da mãe, sai deste lugar em função do pai. O desejo de ter a mãe é recalcado.

A palavra do pai, na forma de lei, agora chega até a criança. Ela se torna uma figura aterrorizante, capaz de ameaçar a imagem narcísica que a criança começa a fazer de si própria. O pai funciona para a criança, neste momento, como um intruso que ameaça sua integridade corporal.

É importante também que a mãe permita que a palavra do pai a atravesse; caso contrário, o pai a perde, por mais que tente. A mãe precisa sentir-se faltosa para conseguir sair do lugar de completude que ocupa neste triângulo. Desejar-se e sentir-se desejada por um *Outro* neste circuito. Dois casos apresentados por Freud demonstram a importância da presença do pai, principalmente diante da relação mãe-filho-falo.

No caso Hans (FREUD, 1909), o menino se sente muito confuso diante de sua mãe, que diz também ter um “pipi” como o seu. Assim, o menino apresenta a fantasia de que a mãe tudo pode e, conseqüentemente, ele também. Ele é o falo, ele a completa e não quer perder este lugar. O pai pode gritar, mas em sua fantasia ele diz: “mas a mamãe é minha”. É assim que ele pensa e tem fantasias de dominação. Hans “luta” com seu pai e pode, diante de todo o conflito, responder a suas hipóteses sobre a origem dos bebês e qual a participação do pai nesta história. Já Leonardo Da Vinci (FREUD, 1910) apresenta em sua fantasia de infância a falta que sentiu do pai nos primeiros cinco anos de vida, através de uma recordação em que um abutre abria sua boca com a cauda e lhe fustigava repetidas vezes os lábios. Em sua fantasia, o abutre substitui a mãe e revela uma época em que ele se sentia solitário junto a ela. Da Vinci, que só foi considerado legítimo por volta dos cinco anos, após Piero Da Vinci ter-se casado com uma mulher estéril, não teve a mesma felicidade de Hans, que contou com a presença do pai em suas pesquisas sexuais no momento em que mais temia ser “devorado” pelo abutre.

Quando a criança pode se deparar com uma mudança na relação com a mãe, o diálogo exclusivo com ela é interrompido. Esta divisão entre mãe e criança, carregada de sentimentos ambivalentes que proporcionam amor, ódio e inquietude, possibilitará à criança entrar no mundo da linguagem falada em que, há muito tempo, antes mesmo de ela nascer, o *Outro* já a vinha inserindo.

Cabe também ao pai “pronunciar” a palavra para que a barra da castração simbólica se faça surgir, incidindo no triângulo mãe-fálica/criança-falo.

### 1.1.6 João e Maria: agora eu era o rei, o bedel e o juiz

*“Agora eu era o rei, era o bedel e era também juiz.  
E, pela minha lei, a gente era obrigado a ser feliz.  
E você era a princesa que eu fiz coroar,  
e era tão linda de se admirar,  
que andava nua pelo meu país”<sup>26</sup>*

Na entrada de uma terceira pessoa, a história de amor pela mãe se desfaz e o amor que a criança sente por si mesma é ameaçado. As perguntas começam a insistir e persistir como se rodeassem algo mais importante, algo que se quer descobrir e não se sabe como alcançar. Várias hipóteses vão se fazendo e refazendo no mundo deste pequeno rei ameaçado de perder seu trono, que a todo custo procura apontar aquele que ousa ameaçá-lo e fazer valer sua lei, uma lei mágica que talvez possa tirar de cena seu rival.

Hipóteses são criadas a partir de uma pergunta que logo desponta, originada por seu interesse em saber de onde vêm os bebês. A ameaça fica ainda mais forte quando a criança percebe que existe algo que seu pai sabe, mas não lhe conta. No caso de Hans (FREUD, 1909), o menino envolve seu pai numa história fantástica sobre a presença da irmã num passeio, em ano anterior ao nascimento dela, como forma de vingança por seu pai tê-lo enganado com a fábula da cegonha. O menino sente-se em desvantagem diante de seu pai, principalmente com relação a este assunto, e sente rancor por ele tê-lo enganado. A criança percebe que existe algo que aos adultos é permitido, mas a ela, não. Por quê? Segundo Freud (1907), as dúvidas que as crianças levam aos mais velhos, quando não são satisfeitas, continuam a atormentá-las em segredo.

Outra questão, que acompanha a primeira aqui citada, diz respeito à participação do pai na vida do bebê. No caso de Hans, o menino percebe as mudanças no corpo de sua mãe antes e depois do nascimento de sua irmã e atribui a ela a vinda do bebê, mas não entende qual a participação do pai nesta história.

Dentre tantas perguntas que surgem nos mais diversos contextos, a criança vive um interesse pela diferenciação dos sexos e a fantasia de que a continuidade dos investimentos amorosos à mãe poderá trazer conseqüências drásticas. Tanto para o menino quanto para a

---

<sup>26</sup> Idem.

menina, agora a questão é ter ou não ter o falo. O menino teme perdê-lo e a menina busca tê-lo.

Para o menino, o pai é o agente da castração, aquele que ameaça retirar o que ele não vê na menina, ou aquilo que a princípio ignora, mas que o faz feliz por possuir: o falo. Sendo assim, como já foi dito, ele inicia o desinvestimento amoroso à mãe e começa a ver o pai como a figura da interdição, da lei, com a qual passa a identificar-se.

No texto de 1925, Freud tem a oportunidade de corrigir uma afirmação sobre o despertar do interesse sexual das crianças. Numa nota de rodapé, ele diz que acreditava que esse interesse fosse despertado não pela diferenciação dos sexos, mas pelo problema de saber de onde vinham os bebês. Mas, quando começa a caminhar com mais cuidado pelo mundo das meninas, vê que este não é o caso: quando a menina vê a diferença do órgão genital do menino em relação ao seu, ela logo reage, questiona-se, sente-se ferida, invejosa, ciumenta, e acusa seu primeiro objeto de amor – a mãe – por tudo o que está sentindo.

Diante do assunto da feminilidade, Freud (1931) passa a dar maior atenção à mulher, e em suas obras vê-se diante de um enigma na tentativa de abordar a constituição feminina: “o que quer a mulher?”. Ele tenta entender um pouco de sua constituição e diz que, para a menina, a identificação masculina não resolve sua questão identificatória. À saída do Édipo, ela ainda terá de continuar a procurar uma identificação feminina. Então, sua constituição acontece entre pai e mãe.

O tornar-se mulher é visto como algo não determinado e definitivo. Trata-se de uma busca constante com idas e vindas, mudanças de identificações, de amores e de satisfações. Com o amor que sente pela mãe, a menina se aliena, se ressentida com esta quando, na sua fantasia, foi a mãe que não lhe deu o pênis. Então, separa-se dela, procura o pai e, depois de um longo percurso, volta a identificar-se com ela.

Como afirma Mélega (2001), o que constitui a originalidade da psique de uma pessoa não é o complexo de Édipo, mas a elaboração desse complexo. Espera-se que os investimentos amorosos à mãe sejam abandonados pela criança, e intensificada a identificação com o pai na dissolução deste drama: “(...) de volta à origem do ideal do eu; por trás dele, jaz oculta a primeira e mais importante identificação de um indivíduo, a sua identificação com o pai em sua própria pré-história pessoal” (FREUD, 1923c, p. 46).

É importante e necessário que a criança viva todos esses amores e desamores para entender que a lei está acima de seus genitores, pois eles também se submetem a ela. É a partir do declínio do Édipo, da identificação com ideais coletivos, que resulta o ideal do eu.

“(…) Esse aspecto duplo do ideal do eu deriva do fato de que o ideal do eu tem a missão de reprimir o Complexo de Édipo; em verdade, é a esse evento revolucionário que ele deve a sua existência. É claro que a repressão do Complexo de Édipo não era tarefa fácil. Os pais da criança, e especialmente o pai, eram percebidos como obstáculo à realização dos desejos edípicos.” (FREUD, 1923c, p. 49)

### 1.1.7 João e Maria: agora era fatal

*“Agora era fatal que o faz-de-conta terminasse assim. Pra lá deste quintal era uma noite que não tem mais fim, pois você sumiu no mundo sem me avisar, e agora eu era um louco a perguntar, o que é que a vida vai fazer de mim?”<sup>27</sup>*

Do triângulo mãe-falo-filho para o triângulo mãe-filho-pai há uma passagem da privação para a castração. Agora, no terceiro momento do Édipo, a lei se inscreve. É o pai quem a representa. Ele não é completo, mas pode transmitir o que possui. A lei barra o desejo de ser o desejo do Outro e o sujeito, agora barrado, ocupa uma nova condição.

Em suas obras, Freud dirige atenção ao pai. Especialmente em “Totem e Tabu” (1913[1912-13]), a lei do pai é incorporada depois da onda de culpa que invade seus criminosos filhos, responsáveis por sua morte. Freud cria uma hipótese para a refeição do totem como o símbolo da força do pai que agora, morto, tem o poder de fazer valer sua vontade, assim na terra como no céu, ou seja, agora ele é simbolicamente mais forte do que enquanto esteve vivo, pois todos fazem o que fazia antes, todos seguem-no como se ainda estivesse presente de corpo e sangue, todos querem para si o poder que detinha, para que o mal não lhes venha a acontecer.

No caso de Hans (FREUD, 1909), o medo do menino, dirigido a um animal, o cavalo, por diversas vezes foi relacionado e identificado com o temor sentido de ser castrado por este, em virtude de um sentimento que julgara incorreto de sua parte: amar sua mãe e querer ver seu pai morto. O cavalo, que o menino vira cair na rua e que, por algum instante, pensara e desejara que estivesse morto, na fantasia de Hans representava seu pai – que, para o menino, ficaria irado se descobrisse este desejo seu.

Depois de Hans ter odiado o pai por seu poder de fazer prevalecer a lei contra o incesto, o desejo de vê-lo morto acaba por levar o menino a sentir uma profunda dor e um interesse intenso sobre a vida desse pai, até que encontra maneiras criativas, nas suas fantasias, de colocá-lo junto a ele, ou inventa para ele também um destino semelhante ao seu.

---

<sup>27</sup> Idem.

A criança passa de uma identificação de eu-ideal enquanto imagem de perfeição, identificando-se com o falo (identificação imaginária), para o ideal do eu (FREUD, 1923c). O ideal do eu é a identificação com valores éticos (identificação simbólica) que acontece no final do Édipo, após o terror à castração. Ao se identificar com aquilo que o pai representa, o superego vai-se formando e o sujeito passa a ver-se num contexto maior, saindo de uma ilusão que sustentava em si mesmo para se situar em um mundo real, onde não está sozinho.

“(…) O superego retém o caráter do pai, enquanto que quanto mais poderoso o complexo de Édipo e mais rapidamente sucumbir à repressão, mais severa será posteriormente a dominação do superego sobre o ego, sobre a forma de consciência ou, talvez, de um sentimento inconsciente de culpa.” (FREUD, 1923c, p. 49)

A passagem do *eu-ideal* para o *ideal do eu* marca um momento novo para o sujeito. Ele sai da alienação de um ser sem a barra da castração para tornar-se um sujeito barrado, um sujeito do desejo, capaz de sublimar, ou seja, deslocar sua pulsão sexual para um alvo não sexual, investindo em objetos socialmente valorizados, tais como inventar canções na maior parte improvisadas, cantando e contando histórias, casos. Algumas vezes pode-se fixar e repetir a mesma “invenção”, que geralmente vem sem rima ou sem muito sentido para os adultos.

O significante materno é substituído por outro, que se encontra acima da cadeia dos significantes. É a metáfora paterna que surge neste lugar, aquela que já impulsionou a criança na travessia do complexo de Édipo.

Freud (1924) afirma que o investimento de todo o impulso de desejo da criança passa agora a seguir outros rumos. Com o fim do Édipo, a criança entra no período de latência:

“As tendências libidinais pertencentes ao Complexo de Édipo são em parte dessexualizadas e sublimadas e em parte são inibidas (...) todo o processo, por um lado, preservou o órgão genital – afastou o perigo de sua perda – e, por outro, paralisou-o – removeu sua função. Esse processo introduz o período de latência, que agora interrompe o desenvolvimento sexual da criança.” (FREUD, 1924, p. 221).

Todo o sentimento pelo qual a criança passa com seus pais define a escolha de seu parceiro ou parceira futuramente, ou seja, define a escolha do objeto de amor: “O homem, especialmente, procura alguém que possa representar o retrato que faz de sua mãe, do modo que predominou em sua mente desde a primeira infância” (FREUD, 1905b, p. 235).

O papel do pai é deslocado para outras pessoas durante o crescimento da criança. Tal papel é necessário e importante para a constituição da censura moral, ou seja, é importante também para a criança sentir-se pertencente ao mundo e suas leis:

“(…) À medida que a criança cresce, o papel do pai é exercido pelos professores e outras pessoas colocadas em posição de autoridade; suas injunções e proibições permanecem poderosas no ideal do eu e continuam, sob forma de consciência, a exercer a censura moral.” (FREUD, 1923c, p. 52)

Viver e reviver as etapas que o deixam confuso ou em estado de graça faz parte das tramas, dramas e traumas que vivemos. Sustenta-se que para entender ou entender-se diante de tudo, como foi descrito neste capítulo, é que a criança se direciona para certas canções, pedindo-as, inventando-as ou cantando-as várias vezes, brincando, repetindo-as em diferentes momentos e lugares, como se elas estivessem “evocando um fragmento da vida real” (FREUD, 1914b). Ao cantar, parece que as crianças se utilizam das canções para ilustrar o enredo de suas vivências em tempos de constituição.

Diante do que aqui foi dito a respeito do estudo da psicanálise sobre a constituição do sujeito, este trabalho se interessa pela presença do cantar e das canções, que tanto acontecem em casa com a família quanto na escola, principalmente nas escolas de Educação Infantil.

Através dos estudos de Freud e Lacan presentes neste capítulo, a pesquisadora se fundamenta para curvar-se e ouvir não só a criança da educação infantil, mas também todos os envolvidos em sua educação. O que poderá ser revelado diante de uma pesquisa que se direciona às séries iniciais, em que a criança, ainda muito dependente dos pais, encontra a escola de educação infantil com Outros adultos? Seria desejo? Sedução? Será que o cantar teria participação neste momento? Como? Como as crianças responderiam a isto? E os adultos? Que lugar ocupam a prática do cantar e as canções na educação infantil?

É possível que outros dados possam juntar-se à história relatada neste capítulo, contribuindo para que se entenda melhor a atual visão do adulto e da criança sobre esta questão?

## 2 FUI À ESPANHA BUSCAR O MEU CHAPÉU: RECORTE HISTÓRICO

Como numa ida a um lugar distante, uma volta ao passado, na procura por entender o porquê do que se faz hoje na pré-escola e o que vem se constituindo como “educar” na história brasileira, o presente capítulo penetra pela trama que se estende sob este trabalho. Aqui, o encontro das “três pontas” será apresentado a partir do encontro de três raças que aconteceram no Brasil na época das grandes navegações. Este momento é considerado porque marca uma virada na história deste lugar, marca seu nascimento, explica um pouco do que é o Brasil de hoje, seu povo, sua educação, sua cultura, sua musicalidade, sua canção. Porém, não há como falar desse momento sem se referir a um contexto maior, a uma história ainda anterior a esta que envolve outros mundos, outros tempos, que deixaram suas marcas. É num vai-e-vem de tendências, contradições e pensamentos válidos que esta história vai se apresentando.

No início da Idade Moderna, o mundo ocidental vivia um período de mudanças. Idéias consideradas avançadas para um tempo medieval buscavam meios de se expressar. Invenções possibilitavam aventuras que desafiavam o estabelecido. No que hoje se chama Brasil, acontecia neste momento uma intensa luta entre civilizador e civilizado, forte e fraco, que se assemelha à relação *criança x adulto* que perdura até hoje. O paradigma *superior x inferior* implica a autonomia de um e a dependência do outro (IMBERT, 2003). Em tais moldes, domina-se um país, domina-se uma criança: a relação é muito próxima. Nesta dominação impõe-se aquilo que o mais forte deseja. Na época aventada, a educação no Brasil foi influenciada por este pensar. O que fazer? Como dizer? O que cantar? Tudo era imposto pelo dominador, considerada a “mais forte” destas três raças. O português colonizador e dominador impõe seus costumes, tradições e arte, que tem como referência a arte espanhola (ACQUARONE, s/d).

Pode-se dizer que, na educação, até hoje perdura esta forma de pensamento? A educação pode ser considerada uma via de “mão única” em que o ensinante, o adulto, é o dono do saber? E a criança? O que se entende sobre ela? Qual seu lugar na relação com o adulto, com o ensinante?

Para que se perceba um pouco desta relação, em que o sujeito está “acorrentado” ao desejo do outro, aqui se recorre a Ariès (1981), que fala sobre a idéia do colonizador dominante a respeito da criança (ou do colonizado). O autor oferece um panorama deste tema na passagem do século XVI para o XVII. Por meio de pinturas, tapeçarias e esculturas, o autor faz uma análise dos sujeitos ali retratados e de sua representação, procurando entender um

pouco do que se pensava sobre a infância. Na passagem destes séculos, as crianças eram tratadas como mini-adultos, trajando roupas que aprisionavam seu corpo, contendo seus impulsos e as extravagâncias que só esses “seres” eram capazes de expressar. Era preciso conter!

## 2.1 DO BRASIL-COLÔNIA AO SÉC. XIX: DAS MÚSICAS ÀS CANÇÕES NA EDUCAÇÃO

Acquarone (s/d) volta aos antepassados indígenas, negros e portugueses para dizer que desde a época do descobrimento a tristeza tem sua presença na música brasileira. As diferentes raças deixaram registrada uma melancolia expressa desde os cantos populares até a música mais erudita. O autor se refere ao canto indígena como o canto de “(...) um povo aniquilado pela monstruosidade de uma natureza gigantesca, brutal, arrasadora” (p. 86). Seus cantos não traziam muitas diferenças rítmicas, as notas eram em sua maioria repetidas, sem muitas variações. Os portugueses, cuja referência era a arte espanhola, já que não tinham características definidoras de arte, trouxeram para cá tal contribuição estrutural à música. Eles traziam no peito um ar nostálgico, saudoso da terra que para trás havia ficado: “Os recalques a que eram obrigados, no espaço de abafar a onda de saudade, vinham à tona vez que se dispunham a cantar...” (p. 86). Os negros expressavam toda a sua revolta e tristeza nas canções de senzala, nas chulas, toadas, nos acalantos das negras que embalavam seus filhos e os filhos dos brancos. Eram canções de dor, de saudade da terra natal: “Os gritos roucos que saíam dos peitos oprimidos eram gritos de revolta impotente, de nostalgia insuportável (...) gritos que outrora explodiam livres. Eram vozes da África” (p. 89).

A música do homem branco foi dominante nesta época, mas não conseguiu calar certas manifestações culturais dos indígenas, e depois do negro, que insistiam em comparecer. Mesmo devastado, o sujeito fala; mesmo que sejam poucas as suas palavras, ele emerge nem que seja num “só depois”.

Será que desde aqui já se pode perceber como a música tem o privilégio de resgatar, no passado, sentimentos de dor, de trauma, sentimentos guardados, escondidos... (re)significando-os algumas vezes? Seria uma maneira diferente, própria, de convidar para uma “conversa” o que está recalcado?

Freud (1907 [1906]) fala sobre o recalque como um tipo de esquecimento que apresenta uma resistência interna muito forte, impedindo o ressurgimento de uma lembrança. O ressurgimento, quando acontece, não é claro, tornando difícil a compreensão do que se

trata. Em sua teoria sobre o assunto, afirma que o recalque designa o processo que visa a manter no inconsciente as idéias e representações ligadas a uma força energética (pulsão<sup>28</sup>), cuja realização afetaria o equilíbrio do funcionamento psicológico da pessoa.

Freud (1905) considera que uma energia sexual pode ser deslocada para atividades não sexuais, num processo que denomina sublimação. A sublimação vem a explicar o fenômeno da criação intelectual comum ao homem. Assim podemos pensar que, no encontro das raças, muitas vezes a linguagem musical era a saída (nobre) para expressar sentimentos guardados, dolorosos, que faziam parte da história daquelas pessoas. Com isso, várias canções fizeram marcas e foram marcadas por quem cantava e por quem as escutava.

Com a vinda dos jesuítas, por volta de 1549, com Tomé de Souza, o primeiro governador-geral do Brasil, fé e arte se misturaram e a música veio para o Brasil também como dependente da fé: “O centro musical como eixo de toda vida social era a igreja e só a música sacra existia na realidade” (ALMEIDA, 1958, p. 55).

A música era para os jesuítas forte aliada para a dominação: “(...) a suavidade do canto fazia entrar nas almas a inteligência das coisas do céu, os jesuítas empregaram-na para a catequese, não só nas orações, mas também nos divertimentos” (ALMEIDA, 1958, p. 50).

Além de dominar os índios com a arte, os jesuítas trouxeram para a colônia uma educação rígida, como repetição da educação do mundo medieval. Com o passar dos anos, a educação escolástica adentrou o Brasil colonial. Tal educação tinha como principal concepção a idéia de que as crianças não podiam ser abandonadas a uma liberdade sem limites hierárquicos (ARIÈS, 1981, p. 179). Seu maior expoente, Tomás de Aquino, procurava conciliar a razão histórica com a fé cristã (GADOTTI, 2002).

As reflexões de Imbert (2003) sobre a atual figura do mestre e seu desejo de mestria (dominação), remete-nos à lembrança da figura do civilizador-colonizador que os jesuítas encarnaram ao chegar no Brasil. Hoje, não há como manter esse personagem colonizador-educador; então, o domínio é camuflado pela sedução e pela “boa intenção” de, no que se trata de crianças bem pequenas, esvaziá-las de sua história e preenchê-las com o que há de mais civilizado nos tempos atuais, códigos repetidos que marcam estes mestres e que se fazem reproduzir na relação com seus alunos.

---

<sup>28</sup> Pulsão: carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem. A escolha da palavra pulsão para traduzir o alemão *Trieb* correspondeu à preocupação de evitar qualquer confusão com instinto e tendência. Essa opção correspondia à de Sigmund Freud, que, querendo marcar a especificidade do psiquismo humano, preservou o termo *Trieb*, reservando *Instinkt* para qualificar os comportamentos animais (ROUDINESCO, 1998).

Segundo Ariès (1981), a diferença essencial entre a escola da Idade Média européia e o colégio dos tempos modernos está na disciplina. Os mestres mantinham um controle cada vez mais rígido sobre os alunos, com uma disciplina humilhante que se utilizava de chicotes e outros meios.

A criança da Idade Média, logo que saía dos cuidados da mãe, por volta dos três a quatro anos, já se encontrava misturada, participando das brincadeiras e do dia-a-dia com outros adultos. Passados os primeiros cinco ou sete anos, a criança podia entrar para o colégio, mas apenas aos dez anos tinha entrada para as três classes de gramática, sob a justificativa de que os pequeninos eram incapazes, imbecis, fracos para absorver o que se transmitia no colégio. Com relação à música, ao entrar na escola o menino já contava com uma boa apreciação musical. Os instrumentos musicais faziam parte de seus brinquedos, mas ainda assim o ensino da música era rígido, como tudo que era ensinado nos colégios medievais.

Tendo como base o diário do médico de Luís XIII, Ariès (1981) faz uma análise de como o sentimento de infância foi surgindo desde o século XVI, em que a criança pouco era considerada e vivia como um adulto em miniatura, até o século XIX, quando a sociedade se volta para a infância como um momento da vida que deve ser respeitado.

Ariès (1981) descreve como a música, na Europa dos séculos XVI a XIX, participava desde muito cedo na vida das pessoas. No capítulo *Pequena Contribuição à História dos Jogos e das Brincadeiras*, descobre-se que instrumentos musicais como violino, tambor e alaúde constavam entre os brinquedos do pequeno Luís XIII, que desde muito cedo cantava canções populares ou satíricas. Vale lembrar que, segundo o autor, essas canções não têm nada em comum com as canções infantis de nossos últimos dois séculos, mas foram marcantes para que as canções infantis se desenvolvessem.

Após a primeira infância, os pequeninos envolviam-se ainda mais com a música, já que suas atividades se misturavam com as dos adultos. As crianças assistiam a espetáculos musicais e dramáticos, e tocavam instrumentos musicais de forma disciplinada nos colégios. A apreciação pela música era comum nas famílias européias, tanto nos meios nobres quanto nos mais populares, entre camponeses e até mesmo mendigos, apesar da diferença dos instrumentos utilizados. Tocar um instrumento e cantar era uma prática comum, que os mais novos da casa precisavam tornar presente durante o tempo em que a família se encontrava reunida: tratava-se do momento de obter atenção e elogios dos mais velhos por seu esforço em fazer parte do mundo dos seres educados – os adultos.

Ariès (1981) faz referências às pinturas da época que retratam a influência da música no dia-a-dia das pessoas. O interlúdio musical acontecia também durante as refeições, das quais toda a família participava. Não saber cantar nem tocar um instrumento era espantoso, e colocava em dúvida a educação daquele ser, como cita o mesmo autor numa passagem do músico Thomas Morley:

“Quando a ceia terminou e, segundo o costume, foram trazidas as partituras para a mesa, a dona da casa me designou uma parte, e pediu-me muito seriamente para cantar. Eu tive de me desculpar muito e confessar que não sabia; todos pareceram então surpresos, e alguns chegaram a cochichar no ouvido dos outros, perguntando-se onde eu havia sido educado.” (THOMAS MORLEY, *apud* ARIÈS, 1981, p. 101)

No fim do período medieval, a rigidez do sistema escolar recebeu fortes ataques na França, principalmente pela imposição de castigos corporais severos. A reorganização do sistema teve início pela condenação dos jesuítas (ARIÈS, 1981). O ensino da música sofreu reflexos dessa época.

No caminhar do tempo para o fim da Idade Média percebe-se que o olhar para a criança parece acontecer. Numa tela holandesa, Ariès (1981) aponta, ao mesmo tempo, para o novo sentimento de infância que surge e para a importância da música envolvida nas brincadeiras das crianças. Ela não era apenas uma imposição do mundo adulto para a criança:

“Como em outras pinturas semelhantes, um tocador de realejo toca para uma platéia de crianças, e a cena é representada como um instantâneo, no momento em que os meninos acorrem ao som do instrumento. Um dos meninos é muito pequeno e não consegue acompanhar os outros. Seu pai então o segura no colo e corre atrás do bando para que seu filho não perca nada da festa: a criança alegre estende os braços para o realejo.” (p. 103)

Apesar de a música ser muito atuante na vida do homem medieval, Ariès (1981) remete a origem das canções infantis aos jogos. Foi com os jogos de salão que os epigramas rimados apareceram, originando as canções infantis européias. No livro de horas da Duquesa de Borgonha, ao final do séc. XV, há um exemplo de jogo que exigia respostas, por parte dos jogadores, na forma de pequenas poesias satíricas:

“(…) uma dama aparece sentada com uma cesta no colo, onde os jovens depositam papezinhos. No fim da Idade Média, os jogos de desafio estavam em grande moda. Uma dama dizia a um fidalgo ou um fidalgo dizia a uma dama o nome de uma flor ou de um objeto qualquer, e a pessoa interpelada devia responder prontamente e sem hesitação por um cumprimento ou por um epigrama rimado.” (p. 114)

De acordo com Almeida (1958), no decorrer de todo este tempo, no Brasil-colônia, uma música rica e variada surgia pelo país afora, brotando no meio do povo. As formas dessa música podem não estar caracterizadas de uma maneira determinada, mas possuem uma persistência perfeitamente nacionalizada: eram as nossas cantigas nascidas do encontro das canções européias (talvez predominantes), mas também da participação das culturas indígena e africana.

## 2.2 O ILUMINISMO E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO E NA MÚSICA BRASILEIRAS

Na segunda metade do século XVIII acontece, na história intelectual ocidental, um movimento de libertação do pensamento contra a repressão dos monarcas terrenos e do despotismo sobrenatural do clero: surge o Iluminismo (GADOTTI, 2002), e no seu rastro a Revolução Francesa, defendendo a luta em favor das liberdades individuais.

Na educação, a antiga disciplina escolar rígida perdera seu lugar de importância suprema. Nesse momento, com um direcionamento à educação, Jean-Jacques Rousseau defende a criança, sua liberdade e espontaneidade. O iluminista reveste a infância com nova roupagem. A criança não é mais considerada aquele ser “fraco”, “imbecil”: ela precisava ser preparada, mas não de forma brutal, e de preferência por um preceptor. Ela exigia cuidados. As idéias de Rousseau se estendem para o romantismo do séc. XIX, que tem como característica a liberdade na expressão dos sentimentos e emoções, o subjetivismo, o culto à natureza e o anseio pelo desconhecido e pelo inacessível (NEGREIROS, 2000, p. 125). Suas idéias se propagaram por educadores modernos e chegaram à educação brasileira.

É importante ressaltar que, apesar de toda a influência européia, no final do séc. XIX o Brasil experimenta um sentimento de valorização marcado pela aproximação e identificação com a nação que surge, incorporando elementos da música popular de cada país (NEGREIROS, 2000). Com o nacionalismo de Villa-Lobos, a música brasileira tornou-se conhecida e alcançou prestígio internacional. Sua obra apresentava ao mundo os sons do Brasil, o som dos seres humanos e dos não humanos. Dentre suas peças destacam-se os *Choros*, as *Cirandas* e as *Bachianas Brasileiras*. As cirandas e as músicas folclóricas incorporaram-se neste cenário e entram na educação. Villa-Lobos preocupou-se muito com o ambiente de estagnação artística em que o país se encontrava. Foi ele quem introduziu uma nova e adequada orientação no ensino, baseada em raízes folclóricas do Brasil (MARIZ, 1977, p. 26).

Numa mistura de nacionalismo com as idéias modernas da classe burguesa, o desenvolvimento industrial brasileiro desponta e, conseqüentemente, também uma inevitável mudança na organização familiar. Segundo Mello e Ferreira (2006), as creches e os chamados jardins de infância seguiram caminhos distintos no final do século XIX. As creches destinavam-se a abrigar crianças pobres de até 6 anos; os jardins de infância, a acolher crianças ricas acima de 3 anos.

Nas grandes cidades, no final do século XIX, os ideais republicanos rondavam as ruas e os pensamentos das camadas mais elitizadas. O respeito à criança e a visão de que elas não se resumiam a adultos em miniatura passaram a integrar a mentalidade de um tempo e a influenciar as famílias mais nobres. Assim, as crianças da mais alta elite foram criadas com tais ideais nos jardins de infância.

As idéias de Froebel merecem destaque aqui, já que ele foi o idealizador dos jardins de infância. Considerava que a criança precisava de três atividades básicas para seu desenvolvimento: atividade espontânea, atividade construtiva e atividades ligadas à natureza. Junto a isto, valorizava a expressão corporal, o brinquedo, o canto e principalmente a linguagem (GADOTTI, 2002).

Com a leitura de dois volumes da história do jardim de infância publicados em 1896, após a inauguração do Jardim de Infância Caetano de Campos, Kuhlmann (1998) reflete sobre os aspectos históricos da estruturação de rotinas na programação pedagógica das instituições de educação infantil. As concepções elaboradas pelo criador dos *Kindergarten*, Friedrich Froebel, foram analisadas e mereceram destaque em seu livro.

Com Froebel e seus *Kindergarten*, as canções apareceram na educação escolar das crianças de 4 a 6 anos de idade, além da educação musical, que consistia principalmente no aprendizado de instrumentos musicais (KUHLMANN, 1998).

Pode-se destacar que canto e música compunham o cenário das canções educativas do jardim de infância. A música fazia parte das atividades de expressão, e as canções ou cantos faziam parte da marcação de rotina.

“No Caetano de Campos a música e o canto faziam parte do todo... A música tinha um papel de grande importância, com o piano nas salas de aula, os cânticos nos mais variados momentos e também a orquestra do Jardim... Quase todas as atividades eram acompanhadas de cantigas apropriadas.” (KUHLMANN, 1998, p. 143)

Como a recente república brasileira não poderia aceitar uma volta ao vínculo religioso, havia religião nos jardins de infância, mas não se pregava, apesar de Froebel centrar sua

concepção educacional na dimensão religiosa. A música e as canções presentes nestas instituições tinham na religião sua explicação:

“(...) a música... sua contínua repetição, isto é, a constituição de uma rotina, remete de certa forma à experiência religiosa de Froebel, para quem os piedosos exercícios de oração e de canto de manhã e à noite não falhavam nunca.” (KUHLMANN, 1998, p. 23)

Numa síntese de sua rotina, os jardins de infância mantinham as atividades cotidianas, também chamadas de rituais, em que as canções contribuíam para auxiliar na marcação dos diferentes horários e indicar seu início e seu fim (KUHLMANN, 1998). Existia o canto para a refeição, para a saudação aos visitantes, para a entrada e a despedida. Os cantos também serviam para iniciar exercícios e para aproximação das crianças aos objetos de conhecimento.

Kuhlmann (1998) afirma que, segundo Froebel, nas canções a criança usaria sua auto-atividade para reproduzir por si mesma as atividades e ocupações do mundo social (a moral), colocando-se no lugar do cidadão já desenvolvido e assumindo seus modos de pensar e de agir. Sendo assim, tomaria uma consciência mais elevada de si e da lei moral (p. 142).

Tratava-se da moral voltada para a disciplina, a obediência, a polidez: o núcleo da educação das crianças nos jardins de infância. As canções entraram no contexto da educação escolar das crianças de 4 a 6 anos de idade também como brincadeiras de roda, mas o objetivo maior era atender a moral.

No que se refere à educação das crianças, por um momento poder-se-ia pensar que a idéia de dominação, do paradigma *forte x fraco*, pudesse desmanchar-se lentamente. Será?

### 2.3 SÉC. XX: UMA NOVA ERA? PSICANÁLISE, ARTE E EDUCAÇÃO

Para esta pesquisa é importante retomar o séc. XX, pois pode-se considerar que ele marca o começo de uma nova era. Com o despontar das fábricas, as cidades cresceram e os operários reivindicaram um lugar para seus filhos. Com o objetivo do aumento de produção, as fábricas precisavam de mão-de-obra e a mulher passou a se dedicar a trabalhos fora do lar. Os avanços científicos, que não tiveram força igual ao longo de todo o tempo anterior, faziam presença e mudavam o mundo. Marcado por duas grandes guerras, aquele foi um período em que predominaram alternadamente a razão, a emoção e a revolta. A valorização da imaginação e do sonho, a total liberdade de criação e a adoção de novas linguagens imperaram nessa época (NEGREIROS, 2000).

A psicanálise e a arte do séc. XX nasceram na mesma época e, como diz Rivera (2005), “(...) não pararam de se atrair e de se esbarrar, às vezes desastrosamente, até hoje” (p. 7).

Negreiros (2000) ressalta a influência de Freud nesses movimentos artísticos. Muitos artistas se inspiraram em seus estudos sobre o inconsciente, concentrando-se mais em seu mundo interior, representando o que até então não era falado, “deixando à vista o que estava submerso, oculto” (p. 146).

Freud surge com a “peste”, termo usado numa conversa com Jung durante viagem a convite do psicólogo americano Stanley Hall para proferir conferências na Clark University (ROUDINESCO, 1998). Ele se referia à psicanálise, com sua teoria sobre o inconsciente e a sexualidade infantil.

Ao tratar do inconsciente, Freud fez com que lacunas antes existentes (como, por exemplo, entre homem civilizado e homem primitivo, criança e adulto, humano e divino, normal e patológico) passassem a ter continuidade, o que era intolerável ao narcisismo humano, principalmente quanto à aceitação de que somos regidos por fatores infantis (MÉLEGA, 2001, p. 115).

Naquele tempo, as teses de Freud não eram bem recebidas nem mesmo por seus companheiros mais próximos. No que se refere à infância, era como se ele estivesse “manchando” a imagem do ser puro, inocente, ao falar da força pulsional (FREUD, 1914a) que atinge o próprio corpo da criança. Não era fácil aceitar ou ter conhecimento desta proposta, como se ela significasse uma inversão no paradigma *criança x adulto*, de tal forma que procurar entendê-la tornava-se insuportável. Em seus “*Três ensaios sobre a teoria da sexualidade infantil*”, Freud (1905) afirma que o homem pouco conhece ou quer recordar de sua infância, referindo-se a tal fenômeno como *amnésia infantil*, pois aquilo de que nos lembramos de nossa infância representa parte da verdade que nos constitui. As teorias sexuais infantis, por exemplo, desaparecem das mentes das pessoas como se nunca tivessem existido, ou como se de repente o adulto ou adolescente descobrisse como nascem os bebês, como são concebidos, de onde eles vêm (FREUD, 1907).

Ainda na mesma obra, Freud atribui à resistência da sociedade em reconhecer essa força sexual, existente na criança desde bebê, a causa de sintomas que por ele são estudados principalmente através da histeria:

“Que propósito se visa atingir negando às crianças, ou aos jovens, esclarecimento desse tipo sobre a vida sexual dos seres humanos? Será por medo de despertar prematuramente seu interesse por tais assuntos, antes que o mesmo irrompa de

forma espontânea? Será na esperança de que o ocultamento possa retardar o aparecimento do instinto sexual por completo, até que este possa encontrar seu caminho pelos únicos canais que lhe são abertos em nossa sociedade de classe média? Será que acreditamos que as crianças não se interessarão pelos fatos e mistérios da vida sexual, e não os compreenderão, se não forem impelidos a tal por influências externas? Será possível que o conhecimento que lhes é negado não as alcançará por outros meios? Ou será que se pretende genuína e seriamente que mais tarde elas venham a considerar degradante e desprezível tudo que se relacione com o sexo, já que seus pais e professores quiseram mantê-las afastadas dessas questões o maior tempo possível?” (p. 138)

O empenho da sociedade em fazer a criança controlar-se e comportar-se como adulto, para Freud (1913), era muito prejudicial, pois criava uma “predisposição a doenças nervosas no futuro” (p. 191). Ao receber pacientes adultos neuróticos, Freud (1909) parte do princípio de que a ansiedade infantil está a se manifestar no adulto. Conflitos de sua infância continuam a existir como se, em uma novela, o personagem principal voltasse a seus capítulos iniciais, falando de sentimentos infantis que nunca deixaram de existir, que só estavam guardados à espera de oportunidades para comparecer.

Freud (1913) dá esse lugar de importância à infância e às marcas que ela inscreve no sujeito. Seus conceitos sobre o assunto atravessam o tempo cronológico e fazem sua diferença diante da infância. Como ele mesmo diz: “A psicanálise trouxe à luz os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de desenvolvimento da infância” (p. 191).

A questão da sexualidade infantil não é tratada por Freud (1907) como uma aberração ou como uma sexualidade genital, mas como algo próprio de todo sujeito. A sexualidade não entra arrebatadamente na puberdade: esta etapa da vida concede aos órgãos genitais certa excelência, mas desde muito cedo o pequeno ser descobre em seu corpo zonas de prazer, e assim é erotizado e se erotiza.

No caso Hans (1909), Freud critica a educação ao afirmar que ela tem como meta fazer com que as crianças deixem os adultos em paz. Ele os convoca a prestar mais atenção às suas crianças, deixando-as falar e ouvindo o que falam, pois assim poderão saber que elas desejam, sofrem, questionam-se, e que o fazem a todo momento. O adulto, erroneamente, julga-as como se vivessem sem perturbações, alheias ao presente, ao passado e ao futuro, assexuadas e indiferentes ao assunto. Como um pedido de ajuda contra este comportamento dos adultos, há crianças que apresentam fobias, caso do menino Hans, apresentado por Freud, que realmente conseguiu que seus pais voltassem seus olhares para ele.

Freud (1913) acreditava que os educadores, ao se familiarizarem com a psicanálise, poderiam entender melhor o que se passa com as crianças e, assim, mais facilmente poderiam permitir que as perguntas e curiosidades fossem entendidas como algo necessário para que se

pudessem saciar seus desejos, entender o mundo e a si mesmas. Afinal, não é para isso que educamos nossas crianças? Ou as educamos para que escondam o que sentem, para que não possam falar de seu corpo, do que vivem e do que pensam? Então teriam de limitar-se a repetir aquilo que lhes fosse permitido? Como transformar essas perguntas guardadas em algo criativo, quando não se pode falar do que se sente ou do que angustia?

Pensando na educação infantil, talvez as canções possam estar presente neste lugar como uma forma diferente de falar sobre o universo de medos, dúvidas e alegrias das crianças, desde que percebam o interesse do Outro e que há possibilidades e liberdade de expressão.

No séc. XX, o olhar da educação voltou-se para as múltiplas linguagens. A música, a dança, as artes plásticas passaram a ter ainda maior destaque nas creches e jardins de infância. As crianças passaram a ter mais liberdade para expressar seus sentimentos, seus desejos e sonhos, mas a psicanálise para a educação não passava de uma ciência que apresentava as fases psicosssexuais infantis. Isto ainda é visível em alguns livros recomendados para formação de professores pedagogos, apesar dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos por diversas universidades.

Nas décadas de 50 e 60, retomou-se o movimento ou tendência pedagógica conhecida como Escola Nova, iniciado na década de 30 com os precursores e signatários do Manifesto dos Pioneiros: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Florestan Fernandes e outros. Duas vertentes o caracterizaram: a vertente não-diretivistista (em oposição ao autoritarismo da escola tradicional dos jesuítas) e a vertente progressivista, sob influência de John Dewey, que chegou ao Brasil através de Anísio Teixeira, concebendo a educação como um processo “progressivo”, de acordo com as etapas do desenvolvimento infantil (não mais conteudista).

A Escola Nova passou a influenciar o ensino brasileiro e a arte foi direcionada para a livre expressão e a valorização do processo (BRITO, 2003). A música ganhou liberdade, criação. A função de repetição de valores, normas, passou a dar espaço à criatividade, à alegria de ser considerado alguém que pode manifestar sentimentos, idéias. Alguém que não é simplesmente um papel em branco em que se deve “marcar” de maneira sistemática, repetitiva, aquilo de que se julga a criança carente, precisando desenvolver.

O mundo sonoro ganha espaço, novos ritmos; ruídos ganham lugar também, com o uso de instrumentos criados, inventados com diversos materiais não convencionais. O que mais se considerava era a criação, a liberdade, o direito de “tomar a palavra” pela linguagem musical.

O movimento da Escola Nova, em sua dimensão “não-diretiva”, trouxe mudanças para a educação, mudanças estas que vieram revestidas de acertos e erros. Não só em relação à música, mas a todo o processo educativo, entendeu-se o respeito ao processo criativo como a necessidade de deixar fazer qualquer coisa, ou seja, o *laissez-faire* educacional (BRITO, 2003). Novamente não há encontro, e sim dominação. Apenas um pólo da relação fala e é concebido como ordem.

O movimento, tal como interpretado por alguns educadores e instituições educacionais da época, assustou vários outros, que optaram por uma postura tradicional, reproduzindo os mesmos modelos, estratégias, técnicas e procedimentos que, de modo geral, excluía a criação (BRITO, 2003). Dois opostos que não conseguem encontrar o meio, o equilíbrio. Um fala mais alto que o outro e não há o desejo do encontro. É preferível calar aquele que provoca a falta, seja oprimindo ou se ausentando do ato de educar, a ter de suportá-la.

#### 2.4 SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Com relação à criança bem pequena, no início do séc. XX a preocupação maior ainda dizia respeito à saúde, aos cuidados de prevenção de doenças, higiene e nutrição. Colocava-se a necessidade de compensar o que faltava à criança, considerada carente por não corresponder aos padrões da classe média. Esta postura desenha o modo como ela ainda era vista e qual educação deveria ser-lhe oferecida, como algo que pudesse tamponar sua falta.

Até a década de 80, o atendimento à criança no Brasil dividia-se nas esferas da saúde, educação e justiça. Porém, tal fragmentação deixava a impressão de que o atendimento, na verdade, não era responsabilidade de ninguém.

A situação da educação infantil desenhava-se mesmo por programas de educação compensatória, que, segundo Kramer (1987), seria um antídoto criado contra a privação cultural, já que focalizava as crianças mais carentes, procurando combater os efeitos da miséria e das diferenças sociais e econômicas.

O trabalho, inclusive com a linguagem musical, seguia os moldes da visão da instituição da educação infantil pela sociedade: sem ser reconhecida e assumida pela educação, sem verba para projetos destinados à clientela e sem capacitação para seus profissionais (KRAMER, 2005). Nesse sentido, sem capacitação, sem diálogo, sem reconhecimento, a única opção é repetir o que foi passado aos educadores em sua própria infância, buscando na “certeza” desta educação o caminho para um melhor trabalho com as crianças.

Com a Constituição Federal de 1988, o direito de todas as crianças à creche e à pré-escola foi reconhecido como dever do Estado, que deveria provê-las. Este marco legal inaugura no Brasil o direito das crianças à educação infantil.

Se este é um direito da criança, todas, sem exceção, podem frequentar tais estabelecimentos. Assim sendo, garantir a permanência nesses locais, que agora são de responsabilidade da área educacional, revela-se tão importante quanto garantir o acesso.

Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, apresentou-se um desafio para os municípios quanto à educação infantil, primeira etapa da educação básica, que passou a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME). Cada município que possuísse creche e pré-escola sob a área da assistência social deveria integrar suas redes pública e privada (com suas respectivas instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas que atendem crianças de 0 a 6 anos).

Ainda hoje, depois de algumas mudanças, leis e abordagens diferentes na educação infantil, o trabalho com a linguagem musical é muito lento em termos de transformação conceitual (BRITO, 2003). É necessária uma reestruturação, desde as regulamentações dos Conselhos Municipais de Educação, reorganização das SMEs e alocação de recursos físicos (instalações, equipamentos, materiais) e financeiros para a qualificação, formação e plano de carreira, até o vínculo empregatício, entre outras questões, dos profissionais que trabalham na educação infantil (KRAMER, 2005, p. 21).

O nível superior tornou-se exigência legal para os profissionais da educação infantil e, como para todo profissional da educação, também a formação continuada. Focalizando a formação, é difícil o município exigir preparação prévia do professor que atua junto à criança pequena. A entrada do professor para a educação infantil dá-se na grande maioria das vezes pelo ensino fundamental (KRAMER, 2005, p. 25).

A dificuldade da realização de um trabalho mais voltado para a música enquanto linguagem, e não só como técnica, faz parte do contexto que vive a educação infantil hoje.

Segundo Brito (2003), o trabalho realizado na área de música reflete problemas que somam a ausência de profissionais especializados à pouca (ou nenhuma) formação musical dos educadores responsáveis pela educação infantil.

Faz-se aqui uma pausa para pensar sobre o que este estudo propõe. Sem dúvida, a formação musical poderá enriquecer o trabalho dos profissionais de educação, mas aparentemente existe uma questão anterior a esta formação musical, que precisa ser examinada quando se trata de formação de educadores.

Esta breve contextualização teve como enfoque o paradigma presente na história da educação da criança brasileira. Talvez o cantar e as canções possam ter um lugar especial neste contexto educativo se se acreditar que o objetivo do que se faz está voltado ao aluno enquanto sujeito do desejo, sujeito que se faz na relação com o Outro e não na dominação que o sufoca. O interesse pela técnica passa a um patamar secundário quando está em jogo um drama da vida real.

### **3 VOU TIRAR O CHAPÉU PARA... AS CANÇÕES COMO ACESSÓRIO PEDAGÓGICO OU COMO LINGUAGEM?**

A visão da psicanálise sobre a constituição do sujeito provoca a educação a pensar em seu papel, em sua difícil e importante tarefa: educar, ou seja, inscrever marcas simbólicas no sujeito. Isto requer um envolvimento, primeiramente, da pessoa que educa com ela mesma, pois um turbilhão de sentimentos se reeditam. Estar disposto a isto faz parte da tarefa.

Jerusalinsky (1994) faz uma crítica à educação de hoje por não tratar de um saber simbólico, mas de um saber real, ou seja, o saber se desloca do pai para a ciência. O que isso significa? Sai de cena o pai (os pais), com suas questões sobre como educar seu filho, com suas dúvidas quanto a oferecer-lhe o prazer, a felicidade, o que pensa que a criança precisa (além disto, tendo de ouvir a demanda social), para entrar em cena a voz da verdade absoluta, a ciência, que diz o que deve ser feito, criando entre pais e filhos uma espécie de abismo em que um não conhece o outro pela distância que os separa. É ela, a ciência, que está à frente do educar. Assim como fazem os pais, a escola repete. Ela se retira logo que a dúvida se faz, diante do impasse de educar, e recorre a outras ciências para obter as respostas. Há uma quebra que impede a relação do aluno com o Outro do educador, e então o que poderia constituir-se no simbólico passa a ter um sentido real, em que a maneira certa de agir e de fazer educação passa a ter fórmula, resposta certa, receita. O mesmo autor ainda afirma: “A educação neste ponto vira pedagogia no seu sentido moderno” (p. 7).

No contexto pedagógico moderno, como definir o papel do cantar e das canções na educação infantil? Talvez, como representantes da ciência, elas possam responder às fases e momentos do desenvolvimento infantil. A canção não perpassa o Outro que a canta. Ela tem moradia naquilo que a ciência define como correto para a educação das crianças. Ela é funcional, algo prático e pronto. O cantar passa a ser um cumprimento de programa. As canções viram, neste ponto, um acessório pedagógico moderno.

A palavra “acessório”, no Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1988, p. 28), significa, enquanto adjetivo, o “que se acrescenta a uma coisa, sem fazer parte integrante dela; suplementar; adicional” Assim, cabe aqui esta palavra como representante do fazer pedagógico que considera as canções, dentre tantas outras coisas que se oferecem à educação infantil, algo que pode tamponar uma falta.

Mas, porque Jerusalinsky (1994) diz que um objeto que se dá pode não ser meramente um objeto, é que aqui se volta às canções com um outro sentido, simbólico, talvez.

Quando o autor afirma que um objeto pode não ser simplesmente o que é, ele considera o Outro além do significado real que todo objeto contém, considera a relação que se estabelece entre quem oferece e quem recebe. Por exemplo: um paninho (objeto comum às crianças bem pequenas) ultrapassa o sentido real de um pedaço de tecido de lã, linho etc., quando vem junto à mãe e toca a face do bebê, conservando o odor tanto de uma quanto de outro, uma mistura de um pouco dos dois que se traduz em um. Um objeto que fica sujo, envelhece, guarda suas características reais, mas que também simboliza a relação com o Outro.

A partir dessa relação pretende-se observar, aqui, se o cantar e as canções ocupam um lugar além, ultrapassando o conceito de atividade rotineira, da “musiquinha” que faz parte de um cenário escolar, ou do acessório que condiciona uma rotina, marca datas comemorativas, serve de suporte para a formação de hábitos, atitudes, para a aquisição de conhecimentos gerais. Estas coisas têm importância no dia-a-dia da criança, mas não estariam as canções além delas? Da mesma maneira também se interroga: o cantar e a canção sempre hão de permanecer aliados ao pensamento moderno, na escola, ou existe um pensar pedagógico que, atento aos problemas conseqüentes desta pedagogia moderna, pode devolver às canções e ao cantar seu lugar simbólico, próprio do mundo infantil?

### 3.1 ACESSÓRIO PEDAGÓGICO, COMO ASSIM?

Torna-se necessário, neste trabalho, contextualizar a pedagogia quando se focaliza um fazer e se utiliza das canções na educação escolar. Pode-se resumir a pedagogia ao pensamento moderno?

Provavelmente a história da pedagogia diria que não, mas talvez o fazer pedagógico de hoje possa responder o contrário. Foi entre os séculos XVII e XIX, com a sociedade moderna, que a pedagogia recebeu o estatuto de ciência. Entretanto, ela ainda é muitas vezes questionada como ciência que busca articular diferentes saberes, pois parece perder-se no meio deles. E, como diz Cambi (1999):

“(…) a referência na ciência manifesta-se como referência a uma série de ciências articuladas, cada vez mais entrecortadas, de modo a dar uma imagem do saber científico em pedagogia bastante fragmentado, inquieto e problemático. Foram a psicologia (...), a antropologia (...), depois a psicanálise, a estatística, a biologia e até ciências mais recentes que delinearam um novo saber pedagógico, para ancorá-lo, por um lado, a processos experimentais e analíticos, e, por outro, a modelos em contínuo desenvolvimento, em contínua transformação, reclamando uma ‘pesquisa educativa’ em estreito contato com as ciências, aberta a contínuas revisões e

reprogramações, podemos dizer que, desde os anos 60, a pedagogia tornou-se pesquisa educativa desenvolvida dentro das ciências da educação e à qual é delegada a tarefa de fixar modelos e estratégias da formação.” (p. 403)

Considerando a pedagogia como uma ciência da modernidade, o que se quer quando se canta na escola? Neste caso, como diz Lajonquiére (1999) na crítica que faz à pedagogia moderna, hoje quem poderia responder a estas questões é aquele que entende de educação e tem a resposta para as causas, conseqüências e atitudes que devem ser tomadas para controlar o menino que não sossega ou que não aprende na escola, por exemplo. Trata-se do (psico)pedagogo ou de outros profissionais que levam para dentro da instituição a palavra da ciência. Eles a representam e estão acima de tudo. Lajonquiére é um dos autores que promovem a interlocução entre psicanálise e educação, e que apontam para uma ilusão psicológica que assola a pedagogia moderna:

“Entendemos por reflexão (psico)pedagógica aquela que se estrutura em torno da pergunta sobre a pertinência psicológica do fazer adulto com vistas ao desenvolvimento das potencialidades supostas na criança e no jovem.” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 31)

Quando se pensa que tudo pode ser programado, como fica o fazer na educação de crianças pequenas? Qual seria o lugar das canções? Escolhê-las na hora certa e no momento certo é preciso, já que a criança deve ser estimulada principalmente na escola e, caso isso não aconteça, as conseqüências poderão ser desastrosas. Se uma criança tem dificuldades na leitura e escrita, ou se sua expressão oral é deficiente, se há dificuldades na ordenação dos fatos e outras coisas mais que apontam para um atraso em seu desenvolvimento, a justificativa pode residir no fato de ela não ter sido desde cedo devidamente estimulada. Assim, o adulto teme tomar certas atitudes sem antes consultar um manual ou profissional especializado nas etapas de desenvolvimento da criança. Quer-se evitar “estragá-la” com atitudes ou decisões fora de seu tempo ou de seu ritmo natural. “A (psico)pedagogia está sustentada numa ilusão da natureza” (PETRI, 2003, p. 27).

É preciso justificar o que se faz, ou seja, estar cientificamente ajustado. É preciso ter respostas para tudo e pensar duas vezes antes de intervir para não correr o risco de revelar-se frustrante uma educação que deveria ser natural.

Nesta “(psico)pedagogização das experiências educativas” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 25), o adulto “renuncia ao ato educativo”, sai de cena para não evidenciar seu não-saber, e com isso perdem-se todo o interesse, a curiosidade sobre a criança e a situação que se cria a

sua frente. Uma espécie de “escadinha” de profissionais enaltece sua própria especialidade e, antes de deparar com o que não se sabe, a questão é transferida para outro especialista.

Pode-se perceber, na leitura de interlocutores entre educação e psicanálise, que, diante de um pensamento moderno, dois grandes grupos de pedagogos despontam. O primeiro será revelado nesta seção, e o segundo grupo na seção a seguir.

O primeiro grupo de pedagogos dificilmente deixa de ser reconhecido por quem está no chão da escola. E também é difícil não se reconhecer nele, mesmo que num passado distante ou nem tanto assim. Trata-se do pedagogo que não suporta lidar com o erro, com a incompletude característica de todo ser que não seja um super-herói. Ele sofre, inibe-se, foge, isola-se e, como Narciso, vai para os confins da selva de sua sala de aula e por lá vive a vagar até que encontre o espelho.

Esse pedagogo encontra como opção viver a ilusão de ser completo, e permite que isto transpareça em seu fazer pedagógico. Sua figura narcísica fala mais alto e ele não quer correr o risco de que o espelho se quebre. Despende muita energia para manter sua imagem e repele tudo o que possa ameaçá-lo. Talvez seja difícil que ele se reconheça no fazer da educação infantil e nas canções que acontecem dentro de sala, pois elas falam de uma criança ideal que ele precisa formar de acordo com seu tempo maturacional e biológico (talvez da mesma maneira como ele mesmo foi formado). Assim, as canções nada mais são que um acessório pedagógico, uma ilusão de perfeição, um suplemento que estimula a criança a crescer e tornar-se o adulto ideal.

Imbert (2003) também reconhece neste educador a lógica do imaginário, segundo a qual é preciso resguardar a imagem ideal que ele tem de si para que ela nunca depare com o educador faltoso, incompleto. Nesta lógica, cultua-se “uma imagem que mente” e, como diz o autor, “morre-se” (p. 69). O mestre torna-se uma pessoa doente porque deseja o impossível, que é tornar-se o todo para o aluno.

A relação com um professor “colado” a uma imagem propicia ao outro a obrigação de “colar-se” a uma imagem também; de preferência, à imagem que corresponde ao desejo do mestre.

Imbert (2001) chama de Eu-mestre aquele Sujeito-produtor que teme qualquer processo de autocriação, qualquer emergência de algo novo, ou seja, dobra-se a hábitos e regras, a um caminho predeterminado. Simplesmente ele também é um prisioneiro da modelagem, de uma fabricação regulada e acabada, e assim também faz com o aluno. Seu fazer segue uma prática numa perspectiva de enclausuramento, que visa a um mundo perfeito, inteiramente acabado, “sem nenhum traço de falta, de lacuna ou de contradição” (IMBERT,

2003, p. 16). Existe um programa a ser cumprido e o programa abafa o imprevisto, sufoca o sujeito do desejo e produz um Sujeito-objeto, “um escolar que recebe esse saber, que sofre essas aprendizagens, mas que em nenhum momento é portador de uma perspectiva de autonomia” (IMBERT, 2003, p. 15).

Geralmente o mesmo acontece quando há o que Kupfer (2000, p. 136) chama falta de oxigenação no discurso. Ao falar da escola, quando ela não encontra quem possa operar rachaduras no que está cristalizado, fazendo circular falas singulares, beneficiando a todos e pulverizando discursos diferentes que impulsionam à mudança, o que resta é a atrofia do ato educativo. A tendência é o fracasso escolar, a evasão, a agressão, a exclusão, o sofrimento, o início do fim de uma instituição, uma paisagem morta, imobilizada por objetos engessados.

Do lugar de mestre ideal (IMBERT, 2001) vem a imagem de um aluno ideal, um aluno que, quando adulto, também não poderá apresentar falhas, como se, num espelho, o reflexo que o professor quer ver de si seja este aluno ideal.

Legnani (2000) chama de aluno-falo aquele que responde às demandas narcísicas do educador, satisfaz seus desejos; porém, fica perdido enquanto desconhecido de si mesmo. Geralmente, ele é considerado o “bom aluno”, capaz de responder às demandas do mestre, da família, da instituição, refletindo o sucesso deles. Como diz Imbert (2003), este aluno deve calar dentro de si as coisas singulares, a fim de ser reconhecido. Geralmente, canta e encanta o professor com o que este último quer ouvir.

Já aquele considerado mau aluno, porque não reflete o Outro, fica preso também a uma imagem, mas à imagem negativa de si mesmo, não conseguindo reconhecer-se de outra maneira. Para este só há dois caminhos, que o levam a um mesmo destino: a autodesvalorização – fazer-se de palhaço ou de morto (LUÇART apud IMBERT, 2003).

Nesta visão, o pedagogo assume o que Lajonquiére (1999) chama de (psico)pedagogo: aquele que recorre à psicologia para encontrar respostas prontas, fundamentadas num saber natural, para justificar o fracasso do que vem sendo feito – ou melhor, do que não vem sendo realizado pela educação, que é educar, inserir marcas, insígnias, no sujeito.

Mas, voltando à pergunta: a pedagogia se resume à pedagogia moderna? E em seqüência: estariam as canções na pré-escola predestinadas ao eterno título de “musiquinhas” infantis ou acessório pedagógico?

### 3.2 PEDAGOGIA SE RESUME A PEDAGOGIA MODERNA?

No primeiro capítulo desta pesquisa, esclareceu-se que a educação de que aqui se fala articula-se com a psicanálise. O ponto de vista aqui valorizado causa uma reviravolta na pedagogia moderna, que pode levar à cogitação da idéia de que a psicanálise não alcança a pedagogia.

Nesta seção, pretende-se evidenciar que tal raciocínio equivale a fechar os olhos de quem também se encontra no chão da escola e que, em função da pedagogia como ciência moderna (CAMBI, 1999), percebe a complexidade do educar e daí amplia seu fazer pedagógico, fazendo, vivendo, arriscando, incomodando, refletindo e encontrando alguns caminhos, muitas vezes pensando que eram corretos, apenas para descobrir depois que a certeza é ilusória.

Aqui se apresenta um segundo grupo de pedagogos, aqueles que, em seu fazer, deixam claro que cada momento é um, cada sujeito tem a sua história. O que estes pedagogos representariam para a pedagogia, ou o que é o fazer pedagógico para eles?

“(…) para fazer história contemporânea, temos de reler o presente sobre o fundo do passado reconstruído, em todas as suas possibilidades e ramificações, até mesmo nos seus silêncios, nas repressões sofridas, nos seus atalhos interrompidos. Para colher não só as causas diretas do presente, mas também aquele possível que está diante de nós; aquele diferente que perdemos e que pacientemente podemos esperar recuperar, aquele novo, aquele ‘não ainda’, do qual vivemos, ao mesmo tempo a aurora e a expectativa.” (CAMBI, 1999, p. 40)

Imbert (2003) chamaria esta abordagem de práxis. A práxis se diferencia da prática quando, em seu sentido maior, visa ao sujeito e não ao objeto. A perspectiva da práxis é a de um fazer criador, de sentidos novos. O fazer criador conta com o inesperado, não visa a um efeito calculado, premeditado.

A concepção dialética na práxis mantém em vista o mundo do enfrentamento. Enfrentamento, aqui, não é o encontro entre forças que se sobrepõem: “elas se entredilaceram, se superam e se reformam” (IMBERT, 2003, p. 39). A práxis acontece num campo conflitual, pleno de resistências inesperadas.

Quando Francis Imbert (2003) fala de práxis na instituição escolar, refere-se a um fazer-se na relação *adulto x criança*. Não se trata de lançar moldes que digam como e o que deve ser feito. É na comunhão de saberes que o sujeito se faz e refaz. A práxis considera o aluno, dá voz a ele, com todas as suas falhas e lapsos. É lançado um outro olhar ao que acontece, percebendo rumos novos que podem ser tomados na incerteza do que virá. A busca

pela certeza é ilusória. Ela pode causar um bem estar provisório, mas logo é substituída por dúvidas, questões que não cessam.

Na práxis, o que não é previsto provoca um novo fazer, abre outros caminhos que ninguém sabe bem onde vão dar. Ela visa à autonomia, que é simultaneamente um fim enquanto é visada e deixa de sê-lo, uma vez que não se mostra determinada por um estado e por características dadas, mas “é essencialmente aberta, inacabada e inacabável” (IMBERT, 2003, p. 16). Não se cria um programa para que o sujeito tenha autonomia, mas sim um projeto em que ela é considerada um eterno fazer-se, sem tempo fixo.

De acordo com Imbert (2003), os pedagogos que transparecem a práxis em seu fazer não se planejam para responder deste lugar. O diferencial está na atenção que dão ao que, para muitos, parece sem importância. Eles se deixam invadir pela surpresa, estão atentos ao que é considerado errado ou sem sentido, não no sentido de rechaçá-lo, mas de abrir-se para uma interrogação, e então aventuram-se num caminho desconhecido. Os conflitos surgem e são temporariamente resolvidos, novos rumos são oferecidos e os conflitos surgem novamente. Trata-se de um movimento que pode ir da prática à práxis.

Seria uma questão de estilo?

Segundo Kupfer (2000), estilo é a maneira própria que cada um tem de se posicionar, de aprender, de escrever, de falar. Uma maneira singular que caracteriza determinada pessoa, sua marca. A autora acrescenta que cada um tem seu estilo, que se constitui na relação com o Outro. Assim, tanto o ensinar quanto o aprender implicam um estilo. O aluno, diante de seu professor, percebe sua maneira de ensinar, o modo como se apropria do conhecimento, o gosto pela leitura, o prazer ao falar de determinado assunto, de manifestar encantamento pelo que faz. O professor deixa sua marca, sua pessoa está ali representada pelo seu jeito de se manifestar. Seu estilo passa a ser admirado pelo aluno e, como ele cria o seu próprio estilo, não há resposta única – se houvesse, não se trataria de estilo, mas de cópia, imitação. Estilo não é plágio. É a maneira de ser de cada um, inspirado pela inspiração do outro.

Na verdade, o que estes autores expressam é uma pedagogia que vem se movimentando, vem sendo incomodada e, mesmo que não pareça, vem se revendo desde muito antes e também depois da sociedade moderna. Talvez alguns estudiosos sobre educação e psicanálise tenham percebido que nem tudo o que parece é. Por isso, mesmo quando se torna difícil encontrar a falta necessária, essencial para haver o desejo, ele poderá existir. A pedagogia é feita de pedagogos e aqui se fala de um segundo grande grupo.

Pedagogos são sujeitos que, por mais reprimidos que estejam, por mais que pareçam sem desejo de desejar (LAJONQUIÉRE, 1999), surgem quando lhes dão voz, aparecem

quando adoecem, quando praticam certas atividades na sala de aula e não sabem bem explicar o porquê, quando se surpreendem com as falhas em seus discursos etc.

Certamente alguns desses profissionais, talvez uma minoria que não deve ser esquecida, entendem que nenhuma ciência lhes dirá o que se deve fazer para educar e que a pedagogia, com essa missão, falha. O que pode acontecer é um convite ao diálogo, contribuindo para que educador e aluno se descubram, se percarn, se amem, se odeiem, aprendam e ensinem, entre experiências bem-sucedidas e outras nem tanto. As descobertas serão inúmeras e a pedagogia, perdida nesse complexo fazer-se, talvez aproxime-se mais da educação.

No meio deste caminho confuso em que a pedagogia hoje busca se inscrever, Jerusalinsky (1999) afirma que o pedagogo, inevitavelmente, é afetado pela psicanálise. Talvez ele não atribua certo fazer pedagógico ao Édipo, nem se refira à castração para fundamentar o que faz, mas é sensível às “influências emocionais, no processo de aprendizagem, ao papel do livre jogo dos pequenos sujeitos com a linguagem a não reduzir a meros erros e equívocos que se manifestam, a abrir um espaço de experimentação e liberdade para a imaginação e para as diversas estratégias de ordenamento que cada criança precisa experimentar” (p. 14). O pedagogo pode não se utilizar do conhecimento psicanalítico para justificar a importância de certas atividades na educação de crianças tão pequenas, mas recorre a elas e se surpreende com o quanto parecem ter uma importante significação, pois as crianças pedem para repeti-las como se não quisessem esquecê-las, empolgam-se, ficam envergonhadas, mudam a entonação de voz, distraem-se, trazem lembranças para a participação de todos, fazem depoimentos etc. Será que por estas razões certas atividades pedagógicas insistem em comparecer e se fazem imprescindíveis na educação pré-escolar?

Aquilo que se faz e se oferece na educação de crianças bem pequenas adquire outra significação quando o pedagogo se permite entrar no mundo infantil, interrogando-se sobre seus desejos proibidos e reprimidos, surpreendendo-se diante da vontade que as crianças têm de fazer o que é considerado pelos pais e seus substitutos como errado, ao mesmo tempo que um sentimento de ira e desejo de punição transparece quando outra criança realiza o feito proibido; quando o pedagogo também se encanta com suas hipóteses sobre concepção, nascimento, coito – enfim, quando o desejo, este combustível que se origina da relação com o Outro, atravessado pela barra da castração, movimenta-se com intensidade no sujeito pedagogo, provocando nele a dúvida, o interesse em saber sobre o aluno. O desejo coloca o pedagogo no lugar de quem nada sabe. Assim ele é capaz de escutar o grito da criança diante do conflito necessário pelo qual passa, e responde de maneiras diversas: brinca, canta, encanta

com piadas infantis, dança, conta histórias, grita também, desespera-se, por vezes, mas não desiste de se interrogar e tentar encontrar respostas. Ele oferece à criança algo de cujo resultado nem ele, nem ela têm certeza. Trata-se de sua maneira de responder a um apelo que também é seu.

Como diz Jerusalinsky (1994), “(...) aquilo que se dá, dependerá, na sua significação e na sua posição no sujeito, da posição em que o outro ofereça” (p. 17). Será do desejo de descobrir quem é o aluno que nasce, no educador, o recurso ao cantar e às canções? Será esta a forma encontrada por ele de possibilitar que o aluno, sedento pelo saber, pergunte a si mesmo o que querem dele? Ou será por uma certeza sobre o que deve ser feito que o educador recorre às canções, esperando que o aluno lhe envie uma resposta pronta?

Quando o mesmo autor afirma que os pedagogos estão mais próximos de propor atividades que expressem a liberdade, como brincadeiras, narrativas, contos, cantos e dramatizações, do que atividades que visam ao puro objeto lógico de Piaget ou ainda a propostas comportamentais, é porque o pedagogo percebe que manter à risca o planejado, o previsto, situa-se na ordem do impossível. Pode acontecer uma luta intensa na sala de aula, onde aquilo que geralmente as crianças pedem e precisam é o que menos se oferece.

Como se apresentariam as canções nesse contexto? Talvez como algo que pudesse ligar o sujeito a sua história, a suas questões? Como algo que fizesse parte dele, que transita pelo corpo, pela lembrança, que traz as infinitas perguntas que parecem existir no mundo da criança, que acessa uma reelaboração de sua luta contra o proibido?

### 3.3 AS CANÇÕES

Recorrendo à etimologia da palavra “acessório” (TORRINHA, 1942), destaca-se a palavra “acesso”, cujo significado primeiro, e também aquele que aqui melhor se aplica, corresponde a “lugar por onde se passa”. Num contexto em que a psicanálise é interlocutora, poder-se-ia dizer: “lugar por onde passa o desejo”, lugar que se faz na relação com o Outro, trama que se faz pelo desejo e para que ele circule (LACAN, 1999). A esta trama a psicanálise denomina linguagem, como diz Kupfer (2000):

“Para a psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem, sendo, portanto, feito e efeito de linguagem. Desta perspectiva, a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama mesma de que é feita o sujeito.” (p. 28)

Na visão da psicanálise, linguagem é mais que um instrumento de comunicação, e aqui procura-se defender que as canções podem ocupar este lugar, dependendo de “quem a envie e do que ela signifique para a pessoa que a recebe” (JERUSALINSKY, 1994, p. 15), ou seja, dependendo da relação que se estabelece, da trama que se faz no encontro da criança com o Outro e as canções, desta trama capaz de inscrever no sujeito em constituição marcas de onde ele veio, sua origem, sua história, sua cultura.

Defende-se aqui a tese de que o cantar e a canção relacionam-se diretamente com o termo linguagem, na acepção da qual a psicanálise se utiliza. Quando o desejo envolve o ato de cantar, os sujeitos encontram a possibilidade de dizer pelo Outro, e também de ouvir aquele que ainda não sabe dizer-se, mas que se diz a sua maneira. As canções passam a ter um significado especial. Elas podem representar frases, histórias que falam exatamente aquilo que nem sempre se deixa exprimir em palavras.

Como diz Kupfer (2000), a constituição do sujeito não pode ser pensada como tendo início no nascimento, pois acontece muito antes, com a história de seus antepassados, que trarão marcas para a história do sujeito. Logo ao nascer, é possível que tais marcas sejam inscritas também com as canções oferecidas à criança, ou pelas canções que, evocando memórias, conduzem-na ao mundo do trauma, das lembranças que pedem para ser elaboradas e reelaboradas.

Freud (1905a) chama de jogo a maneira pela qual as crianças, logo no início de suas vidas, aprendem a utilizar as palavras e reuni-las. Questiona-se aqui se o cantar na pré-escola pode trazer lembranças desse jogo prazeroso, realizado nos primeiros tempos da vida da criança, quando se podiam exercitar capacidades cuja posse era ainda desconhecida e quando o erro era permitido, interpretado, ressignificado.

“O jogo – guardemos esse nome – aparece nas crianças que estão aprendendo a utilizar as palavras e a reuni-las. Tal jogo obedece provavelmente a um dos instintos que compelem as crianças a exercitar suas capacidades (GROSS[1889]). Ao fazê-lo deparam com efeitos gratificantes, que procedem de uma repetição do que é similar, de uma redescoberta do que é familiar, da similaridade do som etc.” (p. 151)

As canções atravessam o tempo, mas não perdem os encantos diante das crianças, que parecem identificar-se com cada trecho, pedindo e repetindo cada vez mais, como se cantassem e montassem letra por letra sua história. Uma canção pode ser mais que um estímulo, uma canção pode fazer parte de um discurso que se inscreve e tenta “desvendar um enigma próprio de cada sujeito” (JERUSALINSKY, 2001, p. 19). Esse enigma não é de fácil decifração. As canções teriam um lugar nesta história?

Jerusalinsky (1999) chama de inscrição a trama que se faz pela linguagem na relação do sujeito com o Outro. A partir dessa inscrição que se constrói, a criança recebe pistas para criar e recriar hipóteses sobre as diversas dúvidas e perguntas que se formulam sobre sua pessoa, seu nascimento, sua origem, sobre a vida, sobre a morte. Esta trama perpassa tantas situações que, por vezes, os pais descobrem-se fazendo coisas que seus filhos, ainda tão pequeninos, não alcançam naquele momento, como, por exemplo, cantar, brincar com as canções, conversar e aguardar o balbuciar do bebê ou seu choro, como aconteceria num fluente diálogo. Dentre inúmeras outras ações dos pais para a criança, o cantar pode contribuir especialmente para que o sujeito se antecipe. Diante de seus filhos, os pais acreditam existir um ser que integra o mundo, faz parte da vida deles, é um pouco deles, e de forma narcísica se colocam diante dos filhos como se estivessem olhando para um espelho (FREUD, 1914a). Assim, viajam através das lembranças de sua história pelos mais variados caminhos.

Freud (1908[1907]) acredita que fragmentos da infância retornam de diversas maneiras, e uma delas seria através do fantasiar, que pode acontecer tanto num passado remoto quanto num tempo nem tão distante assim, ou seja, no tempo de criança. Diante do brincar compartilhado com os pais, carregado de desejos e carinhos, que leva a criança até mesmo a brincar sozinha, ela é capaz de criar um mundo próprio. Neste brincar a criança é capaz de refazer (no presente) situações vividas (de um passado recente), reajustando-as da forma mais agradável para criar, imaginar e saciar sua vontade de ser grande (viver o futuro). Portanto, ela imita o adulto e sua maneira de viver, seus afazeres, compromissos, comportamentos, e leva isto muito a sério. Ela expõe seu mundo de fantasia, sem escondê-lo de ninguém. O mesmo não acontece com o adulto.

Ainda na mesma obra, Freud parte da tese de que o adulto que fantasia carrega consigo uma insatisfação, e na fantasia satisfará seus desejos. Ela provoca prazer até mesmo nas outras pessoas, quando surge revestida de criatividade e é repassada aos outros de maneira artística, intelectual, expressando simbolicamente o que incomoda. Na verdade, o autor supõe que a forma criativa com que o adulto apresenta sua fantasia nada mais é do que a continuação de uma prática vivida anteriormente: o brincar.

Em se tratando do cantar e das canções que acompanham este fazer, seja individual, coletivamente ou com um adulto, não estaria a criança diante de uma porta aberta para viver um mundo fantástico, criado por ela mesma, no qual pode realizar aquilo de que necessita de uma maneira própria, única? Para Freud (1920), em suas brincadeiras “as crianças repetem tudo o que lhes causou uma grande impressão na vida real, tornando-se, por assim dizer, senhoras da situação” (p. 28).

Então, se a criança passa por alguma situação de medo, perigo, que foi para ela desagradável, é possível que tente retratá-la e revivê-la por meio de brincadeiras diversas, dentre elas as brincadeiras cantadas.

E quando a criança tem a dificuldade de dizer-se, não poderia ela utilizar-se das canções para montar as peças necessárias à criação de seu mundo, para viver e reviver seus desejos, sua própria história de uma maneira só sua?

Segundo Jerusalinsky (1999), mesmo sem atribuir certos conhecimentos à psicanálise, o pedagogo atual conta com aquilo que ela denomina inscrição, que se faz na inseparável trama entre o sujeito e a linguagem. A falta de inscrição salta aos olhos, e educar quando isto falta é um desafio que ultrapassa a ciência do real, um desafio que a pedagogia não alcança quando tenta oferecer ao sujeito em constituição aquilo que, para ele, é irrelevante. Pode o pedagogo recorrer ao mundo infantil para que a criança se mostre para si mesma e para seus pares?

Ao falar sobre crianças que não conseguem subjetivar-se nos moldes neuróticos de relação com o Outro, Kupfer (2000) analisa a diferença que a música (aqui entendida como um universo maior que o das canções) pode fazer quando não se pensa que a criança é um ser submisso ou incapaz:

“Finalmente um trabalho institucional lhe será oferecido quando for possível verificar que uma criança está buscando subjetivar-se, mas não está encontrando seu caminho nos moldes clássicos de relação com o Outro (vale dizer nos moldes neuróticos). A esta criança serão oferecidas então outras linguagens, na tentativa de fazê-la encontrar seu caminho de subjetivação na música, ou quem sabe no jogo, ou quem sabe na escrita.” (p. 98)

Dentre tantas coisas realizadas na pré-escola, Jerusalinsky (1999) diz que o pedagogo propõe atividades que remetem as crianças a momentos necessários, quando elas podem falar de proibição, ocultação, segredo, equilíbrio etc. Tais atividades podem remeter à experiência de medo, curiosidade, mistério. Algumas ainda, aliadas a brincadeiras, à expressão corporal, à dramatização, às narrativas, podem atravessar a criança de um modo comovente e perturbador.

Em seu trabalho sobre cantigas e brincadeiras de roda, Michahelles (s/d) afirma que, para alguns, parece curioso falar sobre este tema num mundo em que a tecnologia muito tem avançado, fascinando crianças, provocando uma certa preferência e inibindo antigas brincadeiras infantis, como as brincadeiras com canções. Porém, mesmo que não se encontrem em voga, extintas não foram, e ainda conseguem sobreviver à era do computador.

A autora afirma que elas insistem em sobreviver em função, principalmente, de sua importância para a criança no processo de descobrir-se a si própria, revelando-a ao mesmo tempo ao outro e inserindo-a no convívio social. E mais: as canções, muitas vezes, são cantadas e o pedido de repetição parece nunca ter fim.

Pode-se fazer uma breve ligação dos pensamentos de Bettelheim (1980), em seu livro “*Psicanálise dos Contos de Fadas*”, com as brincadeiras que as canções proporcionam à criança, pois, assim como os contos, as canções alimentam a imaginação e a fantasia, e propiciam a oportunidade de falar de um outro jeito sobre aquilo que a criança vive e revive em sua memória. O cantar talvez seja o momento de dividir, colocar em ação, com sua voz, seu corpo e os gestos que ela mesma cria, alguma história contada e/ou vivida que ficou guardada em seu interior. A brincadeira com as canções pode propiciar o oferecimento de algo similar àquela história anterior, mas também algo de sua interpretação, algo seu. Segundo Michahelles (s/d), quando a criança escolhe uma canção para brincar, ela o faz de maneira condizente com sua situação interna naquele momento, como forma de elaborá-la. A autora acrescenta que algo de precioso se processa nesse movimento de entrega, de alegria e de intensidade vital:

“A repetição é um aspecto inerente à atitude lúdica e está relacionada ao processo de elaboração de conteúdos internos. De acordo com Ferro (1995), o querer ouvir mais e mais a mesma história pode, por um lado, indicar a permanência da situação emocional de base que leva a criança a escolher aquela história, por outro lado pode indicar também um contínuo remanejamento e trabalho da criança com as suas fantasias fazendo com que a história nunca seja a mesma, sendo a cada vez sentida com uma nova modulação.” (MICHAHELLES, s/d, p. 11)

Kupfer (2000) cita o depoimento das contadoras de história do Lugar de Vida. Elas dizem que a proposta do ateliê Contar História da Pré-escola Terapêutica acontece no intervalo entre o sujeito e a cultura, entre o singular e o universal, pois ocorre no “mundo do faz de conta”, no tempo do “era uma vez”. Entretanto, a brincadeira fala das questões cruciais e primeiras da humanidade, e por isso atravessa as gerações. Poderiam as canções também ocupar este lugar?

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2002) ensina que algo de ritual é preservado quando acontece o contato com a cultura musical desde muito cedo, pois as tradições passam de pai para filho através da imitação e, assim, algumas canções atravessam o tempo e o espaço sem perder seus encantos.

Brito (2003) fala da importância de apresentar às crianças as canções do cancioneiro infantil tradicional, a canção regional, as canções da Música Popular Brasileira (que, mesmo

sem intenção de atingir o universo infantil, aproximam-se dele e enriquecem o conhecimento da criança acerca da produção cultural do país), a música de outros povos etc. Talvez ocorra que, cantando e dançando no grupo de brincadeiras, a criança traga elementos do passado da humanidade para o seu presente, como diz Heller (*apud* GARCIA *et al.*, 1989): “Neste processo a criança tem a possibilidade de transformar o desconhecido em conhecido, o inexplicável em explicável, e reforçar ou alterar o mundo. Pode levantar questões, discutir, inventar, criar, transformar” (p. 14).

Muitas vezes a criança escolhe e até prefere atividades que permitem que se posicione entre a fantasia e a realidade. Quando não se procura saber o porquê de certas coisas representarem mais do que outras para as crianças, estas atividades podem se perder num fazer sem importância, desprovida de sentido tanto para o adulto quanto para a criança, que tampouco experimentará mais uma oportunidade de dizer-se e organizar-se.

Será que as canções, como integrantes das atividades escolares, poderiam dizer aos educadores, desde cedo, na educação infantil, de que forma tão diferente a criança pode aprender? Neste contexto, poderiam as canções proporcionar a descoberta de que cada um tem seu jeito de imaginar, criar, organizar, lidar com medos e frustrações, falar de si, convidar-se a entrar no mundo escolar?

Tudo o que até aqui se discutiu diz respeito à seguinte pergunta: por que se canta na pré-escola? A partir desta questão, duas vertentes foram traçadas. Nesta seção, manteve-se o foco na importância do cantar na pré-escola, não para que se instaure a obrigatoriedade do uso das canções nesta ou em qualquer outra etapa de ensino, não para utilizá-las de maneira impositiva ou didática, não para memorizar as letras, nem para condicionar a criança a cumprir certas ordens – mas sim para que ela, a criança, possa lançar mão das canções a seu próprio modo, porque, ao cantar, a criança pode ser conduzida ao mundo do trauma, esse mundo que atinge diretamente o amor próprio, as renúncias, os desejos que precisam ser recolhidos, os medos que surgem na tentativa de enfrentar aquilo que não se pode. Se assim for, as canções na pré-escola podem desempenhar o papel de reelaboração e organização do que a criança vive e sente num período dramático de sua vida. A canção é, neste momento, mais um caminho para a subjetivação, para a inscrição de marcas simbólicas.

Como afirma Jerusalinsky (1999), no mundo do trauma "(...) as coisas não são e nem podem ser indiferentes. O mundo em que as intensidades das marcas que designam e representam cada coisa obrigam o sujeito a um trabalho de distribuição e ordenamento para tentar governar os sonhos e fantasias que se alastram em séries intermináveis" (p. 12).

### PARTE III: A AÇÃO E OS RESULTADOS ANALISADOS

#### 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho propôs-se a levar sua questão à prática, aproximando-se do Centro de Educação Infantil n. 01 de São Sebastião (CEI), especificamente de uma turma pré-escolar (crianças de cinco anos) e dos adultos presentes na educação daquelas crianças, com o objetivo de clarear o sujeito do inconsciente que atravessa a educação infantil através do cantar.

Para isto, foi preciso que os procedimentos metodológicos contemplassem uma escuta que pudesse ultrapassar o som, alcançar os olhos, os gestos, a expressão, para destacar o sujeito do inconsciente.

Neste capítulo, descreve-se como os dados foram coletados numa instituição que canta com seus alunos pré-escolares e vê-se envolvida por uma questão que logo passa a ser desta instituição também. Na quebra do paradigma *adulto x criança*, a voz do aluno e a reflexão dos adultos (e não a certeza) sobre o fazer pedagógico tornam-se o tesouro perdido, agora ainda mais valorizado.

Os passos a seguir, que relatam o caminhar de uma pesquisa qualitativa de abordagem psicanalítica, reservam surpresas para quem se dispõe a percorrê-lo. Apesar dos roteiros planejados e revistos, utilizados para as entrevistas semi-estruturadas e a observação (elementos que se encontram em apêndice), ficou claro para a pesquisadora que o imprevisto não pode ser desconsiderado, o erro faz parte também do aprender a fazer pesquisa. Os livros e teorias oferecem uma bagagem de saberes, mas seus limites existem e tornam-se evidentes quando os sujeitos se encontram e interagem.

##### 4.1 PESQUISA QUALITATIVA: ESTUDO DE CASO

No trabalho de análise sobre a pergunta principal da pesquisa, a abordagem metodológica escolhida é de natureza qualitativa, adotando-se como estratégia o estudo de caso. Utiliza-se para coleta de dados a *observação* na instituição, especificamente na turma escolhida, com alunos de cinco anos, com auxílio do diário de campo, e as *entrevistas* com alunos, profissionais da equipe pedagógica, da carreira de assistência à educação e responsáveis pelas crianças da turma observada. Também se faz presente a leitura e análise de documentos da escola.

Não havia intenção inicial de chegar a generalizações sobre a questão, mas de aproximar-se da natureza do problema pela perspectiva dos participantes da pesquisa – neste caso, o sujeito do inconsciente –, mantendo a atenção ao inesperado que porventura surgisse para enriquecer ainda mais os resultados:

“A pesquisa qualitativa busca a compreensão particular daquilo que estuda (...) não se preocupa com generalizações, princípios e leis (...) o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados.” (MARTINS E BICUDO, 1989, p. 23)

O desenho epistemológico da metodologia qualitativa adapta-se melhor, então, à natureza não numérica do objeto e ao que se pretende de fato alcançar com este estudo.

Esta pesquisa qualitativa pretende clarear, para a educação, um sujeito presente no contexto da vida real, sobre cuja emergência não se tem controle. Sendo assim, aqui se apresenta um estudo de caso de uma pré-escola, que tem como objeto capturar o sujeito do inconsciente que insiste em freqüentar a escola através da fala dos personagens. Para estudar esse sujeito, um fazer da educação infantil foi priorizado: o cantar.

Segundo Yin (2005), a questão de pesquisa traz substância, ou seja, revela a matéria que o estudo tratará, o caminho a ser percorrido e o que se faz necessário para chegar a uma conclusão. O autor diz que geralmente o estudo de caso é a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “por que” e “como”. Diante do objetivo proposto, foi preciso pensar e tomar algumas decisões sobre como investigar e, depois, como analisar o material obtido.

Para ouvir as respostas a respeito do porquê do cantar na pré-escola e a partir delas dar enfoque ao sujeito do inconsciente, pensou-se em primeiro conhecer como este fazer acontece num determinado local, para depois conversar sobre o assunto com os envolvidos. Sendo assim, a pergunta que aborda um fazer atual de uma instituição escolar seria dirigida aos diferentes grupos que dela fazem parte.

Yin (2005) também afirma que o estudo de caso tem como diferencial sua capacidade de lidar com uma variedade de evidências, principalmente aquelas que se originam de observações diretas e entrevistas das pessoas nele envolvidas.

Decidiu-se, no planejamento da pesquisa de campo, pela visita ao local para entender o cantar na educação infantil, direcionando o olhar e os ouvidos para o sujeito do inconsciente. Ouvir as canções que pertencem ao CEI e presenciar o cantar no dia-a-dia da escola passou a ser um objetivo específico para a pesquisa, principalmente quando se procurava entender como acontece este cantar. Dar voz aos personagens sobre o assunto

pesquisado também seria de grande importância, porque é através dos lapsos, das falas entrecortadas, do rodeio diante de um assunto, da surpresa, da admiração, do que se diz nas entrelinhas ou do que se diz diretamente, que o sujeito do inconsciente pode se manifestar.

Na elaboração da proposta para este estudo pensou-se que, de acordo com o que se pretendia clarear, nada seria tão coerente quanto estar no local para ouvir dizeres e canções dos sujeitos pequenos e grandes que compõem o cenário. O caminho que a pesquisadora haveria de percorrer exigia a vivência do fenômeno *in loco*, o contato com os sujeitos através do olhar e do falar, permitindo-se interrogar-se junto com eles. Nesta vivência, que pede mais que experiências prontas e calculadas, o inesperado surge e surpreende tanto a pesquisadora quanto os demais envolvidos.

#### 4.2 A ESCOLHA DO CEI: DO PROCESSO DE SELEÇÃO AO LOCAL DA PESQUISA

Com o “desenho” da pesquisa nas mãos, era preciso de início escolher o local. Pretendia-se encontrar uma escola que apresentasse este fazer, já que era disto que se queria falar, ou seja, olhar para o que é feito na escola.

O processo de escolha do local para a realização da pesquisa teve início em outubro do ano de 2008, quando cinco escolas públicas do Distrito Federal escolhidas aleatoriamente foram visitadas pela própria pesquisadora com o propósito de estabelecer um primeiro contato com as instituições. Três delas localizavam-se no Plano Piloto e duas em cidades-satélites do Distrito Federal já conhecidas pela pesquisadora. Entre elas estava o Centro de Educação Infantil n. 01 de São Sebastião – CEI, situado na cidade-satélite de São Sebastião. No momento de escolha da escola, o objetivo era verificar a disponibilidade e interesse da equipe diretiva perante a possibilidade da realização do projeto. A disposição para participar foi critério de fundamental importância para a condução desta pesquisa, além da identificação, nas instituições, da presença do cantar. O CEI foi a instituição que mais apresentou interesse pelo tema e também “marcas” de canções em seus murais, marcas deixadas por crianças, além da presença sonora de canções que vinham de diferentes direções durante o tempo em que a pesquisadora visitava a escola. Estes dados retirados da observação da pesquisadora no local, confirmando a presença de seu tema de pesquisa, aliados ao fato de tratar-se da única instituição da cidade que atende exclusivamente aos moradores de quatro a seis anos de idade, foram os principais motivos da opção por ela.

Após a escolha da escola, os trâmites legais foram seguidos para realização da pesquisa no CEI. Obteve-se autorização pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos

Profissionais da Educação), que depois foi apresentada à XIV Regional de São Sebastião. De posse da autorização, realizou-se o segundo encontro da pesquisadora com a direção do CEI, com o intuito de conhecer ainda mais a instituição, seu funcionamento, sua estrutura física, sua proposta político-pedagógica, seus profissionais e seus alunos. Neste encontro, a direção disponibilizou o projeto da escola e foi agendada a apresentação da pesquisadora e de sua pesquisa no primeiro dia de retorno dos professores após o período de férias, em fevereiro de 2009.

Apresentar o local em que a pesquisa foi realizada é de fundamental importância, pois o cenário, que não pode ser desconsiderado, identifica para o leitor os sujeitos de pesquisa. Sendo assim, a cidade-satélite de São Sebastião merece atenção porque fornece o contexto que acolhe o CEI.

#### **4.2.1 Do berço da constituição de uma cidade**

Assim como no segundo capítulo houve a preocupação com um retorno histórico para entender um pouco mais do que se faz hoje na educação pré-escolar, esta subseção também se volta às origens da cidade que acolhe o CEI.

Quando ainda não se chamava São Sebastião, este local a 26km de Brasília, ao sul do Distrito Federal, teve no Brasil-colônia uma história de ocupação. Isto pode ser confirmado no núcleo rural, onde restos de construções foram atribuídas aos escravos (VALE, 2001). As terras faziam parte das fazendas Taboquinha, Papuda e Cachoeirinha. Mas nada foi considerado mais importante neste lugar do que a mudança da capital brasileira. Tal fato confundiu-se com a história do que hoje se chama cidade de São Sebastião – XIX Região Administrativa. Famílias de todas as partes do Brasil vieram para fazer da areia o seu “castelo”, ou no trabalho direto nas olarias e cerâmicas construídas no local, ou no comércio de seus produtos já preparados, especialmente o tijolo. Era preciso erguer Brasília e 97% dos tijolos maciços e furados cumpriram esta missão com o trabalho desempenhado pelas olarias e cerâmicas da região ainda conhecida como Fazenda da Papuda. Logo, as fazendas foram desapropriadas e a região ficou conhecida como Agrovila São Sebastião (CODEPLAN, 2007).

Várias histórias são contadas sobre a origem do nome do local, mas aquela que persiste e que se tem registrada ensina que o nome foi escolhido devido a “Seu Sebastião Areia”, um dos primeiros comerciantes a chegar à região, que retirava e vendia areia para as construtoras da Companhia Urbanizadora de Brasília – Novacap (VALE, 2001).

Depois de realizada a grande empreitada que firmou a mudança da capital do Brasil, na década de 60, a atividade econômica de São Sebastião, que tanto teve destaque, entrou em declínio. Infelizmente, um castelo de areia não demora muito para desmoronar. Não seriam mais necessários tantos tijolos. Brasília já estava de pé, para orgulho de todos aqueles trabalhadores e comerciantes. Mas, e agora, povo da agrovila de São Sebastião?

Segundo a CODEPLAN (2007), o núcleo urbano foi sendo estruturado aos poucos ao longo do córrego Mata Grande e do ribeirão Santo Antônio da Papuda. A partir dali, aquele local precisou voltar-se para sua própria história. Em 25 de junho de 1993 a agrovila São Sebastião passou a ser a Região Administrativa n. XIV – cidade de São Sebastião, onde, atualmente, encontram-se duas realidades muito distintas: “por um lado o núcleo urbano com todas as suas dificuldades de infra-estrutura principalmente por ser uma cidade nova e por dispor de escassos recursos financeiros; do outro, amplos condomínios fechados, que têm uma rotina apartada da realidade social” ([www.saosebastiao.df.gov.br](http://www.saosebastiao.df.gov.br)).

Um assunto que muito incomodou e continua sendo uma interrogação para alguns moradores é o fato de a área urbana localizar-se a montante da barragem de um provável futuro lago no rio São Bartolomeu. Esta barragem foi tema de diversas discussões e manifestações, inclusive inspirando um repente conhecido entre as pessoas da cidade e oferecido a esta pesquisadora pela sobrinha do autor, moradora de São Sebastião e funcionária do CEI:

*Senhor governador que está aqui presente,  
Em nome da comunidade um pedido eu vou fazer:  
Peço que ajude o povo deste lugar que só pensa em trabalhar pra poder sobreviver. A nossa história é mesmo, é mesmo um caso comprido.  
Sei que vamos ser servido, o senhor vai ajudar.  
Não adianta cara feia nem carranca, nem trator nem alavanca,  
daqui não vamos mudar...<sup>29</sup>*

Daí em diante uma nova cidade despontou, e hoje se encontra num momento de crescimento. Segundo informações da CODEPLAN (2007), São Sebastião tem uma área de 383,70km<sup>2</sup>. A população, com características de cidade-dormitório, em 2009 foi calculada em 115.630 mil habitantes, sendo 57.949 homens e 57.681 mulheres. Ainda de acordo com os dados da CODEPLAN (2007), entre a população urbana predominam pessoas nascidas no Distrito Federal e nordestinos.

Quanto à educação pública, a cidade dispõe de um CAIC (Centro de Atendimento Integrado à Criança), além de quatorze escolas. Dentre estas escolas, duas são Escolas-Classe

---

<sup>29</sup> Repente de autoria de João Paulo de Sousa Vaz.

e seis são Escolas-Classe Rurais; quatro são Centros de Ensino Fundamental e duas são Centros Educacionais (o CEI que faz parte desta pesquisa e o Centrão, que atende ao ensino médio).

De acordo com o projeto pedagógico do Centro de Educação Infantil n.1 de São Sebastião, no ano de 2005 tornou-se necessário um anexo para atender a 570 crianças em caráter emergencial. Seu funcionamento foi encerrado no ano de 2006.

#### **4.2.2 O Centro de Educação Infantil n. 01 de São Sebastião (CEI)**

##### *Um pouco de sua história*

De acordo com a Proposta Pedagógica do Centro de Educação Infantil n. 01 de São Sebastião (2009), sua inauguração aconteceu no dia 18 de setembro de 1998. O CEI, ou Centrinho, como é conhecido pelos moradores locais, é uma escola pública que faz parte das quatorze escolas da cidade. Esta instituição foi elencada pela comunidade local como obra prioritária, através do programa de governo “Orçamento Participativo”, para atender à demanda dos alunos entre 4 e 6 anos. É importante destacar que na cidade, atualmente, apenas o CEI atende exclusivamente a esta faixa etária. No ano de 2009, a instituição atendia a 657 alunos na faixa etária de 4 a 6 anos, com exceção dos alunos especiais, que têm uma flexibilidade maior de atendimento com relação à idade.

O CEI oferece Educação Especial (especialidade: deficiência múltipla e mental), segundo período (crianças de 5 anos), primeiro ano do Ensino Fundamental (crianças de 6 anos) e primeiro período Integração Inversa (II). Por se tratar de uma escola que tem como meta a inclusão, alunos com deficiência mental, física, auditiva e visual estão inclusos nas diversas turmas da escola, mas o CEI também propõe a integração com uma turma denominada Integração Inversa, que atende a crianças na faixa etária de 4 anos oriundas da estimulação precoce do Centro de Assistência Integrada à Criança (CAIC), além das turmas de Educação Especial. No geral, os alunos foram agrupados em 28 turmas, a maioria delas com 28 alunos. Destas turmas, quatorze estão no horário matutino, que se inicia às 7h30 e termina às 12h30, e outras quatorze no horário vespertino, que se inicia às 13h e termina às 18h00.

Hoje, o CEI vive um conflito diante do atendimento ao ensino fundamental, já que os alunos de 6 anos, conforme a LDB/96 e a Lei n. 3.483, de 25 de novembro de 2004, pertencem ao primeiro ano do ensino fundamental. Tal conflito tem como justificativa, por

parte dos profissionais, a descaracterização da escola, principalmente pelo fato de a educação infantil não ser contemplada com os mesmos recursos de que o ensino fundamental dispõe, tanto para a instituição quanto para os profissionais atuantes em sala de aula. Essa diferenciação que separa a educação infantil do ensino fundamental vem gerando um desconforto aos profissionais da escola, situação que os convida cada vez mais a pensar sobre suas escolhas e seus fazeres enquanto professores da educação infantil e profissionais de educação.

Ainda de acordo com o projeto pedagógico, desde o ano de 2008 o CEI caminha gradativamente em direção a uma proposta de gestão compartilhada, que tem como compromisso garantir a participação, na tomada de decisões, de todos os membros envolvidos no processo educacional, não só nos assuntos que competem ao emprego da verba destinada à escola, mas principalmente na elaboração da proposta pedagógica.

Com a gestão compartilhada, a política da escola prevê a seguinte estrutura: diretor, vice-diretor, dois supervisores (administrativo e pedagógico), dois coordenadores, conselho escolar formado pelo segmento dos pais, dos professores e da assistência à educação, e caixa escolar, com presidente, vice-presidente, tesoureiro, secretário e conselho fiscal.

### *Aspectos físicos*

A escola possui uma área total de 2.500m<sup>2</sup>, sendo 1.500m<sup>2</sup> de área construída. São quatorze salas de aula, sendo que, destas, quatro foram adaptadas. As salas foram organizadas por segmento para melhor atendimento e localização pelo pessoal da escola. À direita da entrada da escola encontram-se as salas com banheiros para as crianças de 4 e 5 anos e as classes especiais. À esquerda encontram-se as salas para as crianças de 6 anos, salas de apoio ao aluno, salas da coordenação, serviço de orientação educacional, supervisão, direção, secretaria, cozinha com depósito de merenda, refeitório, banheiros para os funcionários e para os alunos de 6 anos, depósitos, sala dos auxiliares, pátio, parque com balanço, escorrega, gangorra de ferro, campo de areia, área para recreação cimentada, com chuveiro, algumas árvores, bancos de concreto e brinquedos pintados no chão, horta e área verde.

Cada turma ocupa uma sala de aula, espaçosa e clara, com porta direcionada para o corredor interno e porta e janela direcionadas para a área verde da escola. No ano de 2009, há um banheiro para cada duas salas de turmas com crianças de 5 anos. As salas contam com murais, quadro-negro, mesas e cadeiras agrupadas de 4 em 4, suficientes para todos os alunos.

### *Comunidade escolar*

O CEI possui em sua equipe um total de 52 funcionários, sendo 36 professores: 27 admitidos por concurso público e nove terceirizados. Dos professores concursados, 19 são efetivos em regência e oito são efetivos em outras funções (direção, coordenação, supervisão, apoio à aprendizagem). A carreira de assistência apresenta seis funcionários de limpeza e conservação, três merendeiras e um agente de portaria. A vigilância conta com quatro profissionais terceirizados.

O CEI atende a seiscentos e cinquenta e sete alunos. Em 2008, a escola aplicou um questionário sócio-econômico e concluiu que a maior parte das famílias é composta no mínimo por quatro pessoas e tem como renda básica um salário-mínimo. Moram em casa própria ou alugada. Quanto ao grau de instrução dos pais, a maioria concluiu o ensino fundamental. As crianças, em sua maior parte, vão caminhando para a escola.

### *O funcionamento do CEI*

O trabalho escolar no CEI é dividido da seguinte forma:

- Entrada: reunião de toda a escola no pátio e ida para a sala de aula;
- Sala de aula: rotina (roda de conversas, cantos, dramatizações, calendário, chamada, observação do tempo), atividades de escrita, contagem, contação de histórias, trabalhos manuais (recorte, colagem, massinha);
- Atividades extras, que podem acontecer dependendo do dia: vídeo, hora do brinquedo (com os brinquedos da escola);
- Atividades diárias: parquinho e lanche (que sempre acontecem seguidos ou antecidos pela prática dos hábitos de higiene. Dependendo do dia, o parquinho é substituído por uma atividade extra);
- Saída: higiene pessoal e organização da sala.

### 4.3 PARTICIPANTES

No dia 2 de fevereiro de 2009, no primeiro encontro dos funcionários da escola ao retornarem de férias, os educadores do CEI foram esclarecidos e convidados a participar como sujeitos desta pesquisa, representando a comunidade escolar. De acordo com o Título II,

“Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, da LDB de 1996, art. 3º, que prevê a gestão democrática do ensino público, os educadores dos vários segmentos foram convidados: funcionários da carreira de assistência (merendeiras, auxiliares de limpeza e portaria) e profissionais da equipe administrativo-pedagógica (direção, vice-direção, professor, coordenador, supervisores). Com relação aos educandos e responsáveis, foram convidados posteriormente.

O desejo de participar da pesquisa e a disponibilidade foram os critérios primordiais, além dos que seguem:

a) *O CEI*

Diante do convite aceito pela direção da escola e com a autorização da EAPE, o CEI é aqui, o grande contexto que acolhe e sustenta o encontro dos personagens envolvidos na educação pré-escolar através do cantar e das canções.

b) *Equipe administrativo-pedagógico*

Pedagogos que atuam na direção, coordenação e supervisão escolar e professor de turma pré-escolar, com crianças de 5 anos, que fazem parte do quadro de profissionais efetivos da escola: deste segmento, a pesquisa contou com sete profissionais, todas do sexo feminino, na faixa etária entre 30 e 40 anos e com graduação em pedagogia, sendo três professoras regentes e quatro professoras atuando na função administrativa da escola. Cinco profissionais possuem pós-graduação *lato sensu* na área da educação. Apenas uma profissional nasceu na cidade-satélite de São Sebastião. As demais representam um grande encontro de diferentes culturas: mineira, maranhense, catarinense, brasiliense.

c) *A turma*

A escolha da turma ficou vinculada à escolha da professora que preenchesse os requisitos para participar da pesquisa e que se sentisse à vontade com a presença de um observador em sala de aula. Sendo assim, o olhar da pesquisadora dirigiu-se tanto para o professor quanto para a criança durante o trânsito pelos corredores nos horários de parquinho e recreação.

A turma escolhida foi o 2º período da educação infantil W, com crianças de cinco anos de idade. Esta turma, do turno matutino, é composta por vinte e oito crianças, doze meninos e dezesseis meninas, todos moradores da cidade-satélite de São Sebastião. Dentre eles, seis alunos (três meninos e três meninas) foram selecionados pela pesquisadora para focar a observação em sala de aula. Tais crianças foram escolhidas pela espontaneidade com que se expressavam durante a aula. O que estes alunos diziam ou faziam na sala, com referência ao objeto de estudo, foi anotado no roteiro de observação e depois registrado no diário de campo.

Todos os seis alunos têm pai e mãe, sendo que apenas um menino não reside com o pai, e sim com a mãe e os avós maternos, e uma menina é adotada.

Desses seis alunos, três têm de um a três irmãos, dois não têm irmãos e apenas uma estava à espera do nascimento de seu primeiro irmão.

Tais informações foram obtidas através da ficha escolar, preenchida no ato da matrícula, através de conversa informal com a professora da turma e também na entrevista feita com alguns responsáveis pelos alunos que participaram da pesquisa.

#### d) *Os responsáveis*

A escolha dos responsáveis também ficou vinculada à escolha da turma.

Primeiramente, houve uma comunicação aos responsáveis de todas as crianças da turma apresentando a pesquisa. Depois, durante o evento “Café da Manhã com a Mamãe”, em comemoração ao Dia das Mães, e na reunião de pais do primeiro bimestre, a pesquisadora teve a oportunidade de conversar pessoalmente com todos os pais sobre a pesquisa e fazer um contato inicial com os responsáveis que se prontificaram a participar.

Deste segmento, a pesquisa contou com quatro responsáveis, todas do sexo feminino, entre 25 e 45 anos de idade. Duas tinham o ensino fundamental completo, e as outras duas tinham o ensino fundamental incompleto. Apenas uma responsável não trabalha fora de casa. Nenhuma das participantes nasceu na cidade-satélite de São Sebastião, sendo duas nordestinas, uma mineira e uma tocantinense. Uma participante tinha um filho e apenas uma participante estava à espera do segundo filho; as outras duas já tinham mais de dois filhos.

#### e) *Equipe de assistência à educação*

Procurou-se um profissional que fizesse parte do quadro efetivo da escola, com mais de dois anos de serviço no CEI, para que pudesse falar sobre o cantar na instituição.

Este segmento contou com três profissionais sendo uma merendeira, uma porteira e uma responsável pela limpeza da escola. Todas do sexo feminino, entre as idades de 45 e 55 anos e avós, com o segundo grau completo. Moradoras, porém não nascidas na cidade-satélite de São Sebastião, sendo uma maranhense, uma mineira e uma goiana.

Uma das participantes deste segmento matriculou a filha em 2002 e, agora, a neta estuda no CEI.

#### 4.4 COLETA DE DADOS

A pesquisa iniciou a coleta de dados pela análise do Projeto Pedagógico do CEI, com o objetivo de analisar se havia, em forma de registro, uma justificativa para o cantar na pré-escola, além de buscar conhecer um pouco de sua história e de seus personagens.

A observação foi utilizada para analisar como acontece o cantar numa turma pré-escolar do CEI e suas canções, procurando não perder o foco do objetivo principal, que conduz a um olhar mais atento ao sujeito do inconsciente. Num segundo momento, ainda paralelo à observação, também foi utilizada a entrevista semi-estruturada com a equipe pedagógica (direção, supervisão, coordenação e professores), com a carreira de assistência, com os responsáveis e com os alunos. Tal entrevista teve como objetivo conversar sobre um fazer desta instituição, possibilitando que, ao falar, os entrevistados pudessem se ouvir e entender ainda mais sobre o fazer em questão. É através do discurso destes sujeitos que a abordagem psicanalítica será convidada a clarear o sujeito do inconsciente que atravessa a educação pré-escolar.

O início das entrevistas aconteceu no mês de abril, com a equipe pedagógica (com exceção dos professores); em maio, com a equipe de assistência à educação; em junho, com os responsáveis, professores e alunos.

Após as entrevistas com responsáveis e educadores, a observação ainda foi feita no mês de julho, quando se encerrou, devido ao convite que a professora da turma recebeu para atuar na coordenação, e aos dados coletados, suficientes para esta pesquisa.

Assim, a coleta dos dados durou seis meses, com início em fevereiro e término em julho de 2009, totalizando 43 horas de observação (23h30min em sala de aula e 19h30min fora de sala de aula) e 10 horas de entrevistas.

## 4.5 RECURSOS

### 4.5.1 Documentos

A pesquisa se utiliza do projeto pedagógico da escola para entender um pouco sobre sua fundação, seu crescimento enquanto instituição e principalmente como se pensa sobre o que é feito neste CEI, para, partindo daí, descobrir em que lugar o cantar se encontra neste pensar.

A análise documental teve por objetivo verificar se a resposta à pergunta de pesquisa está de alguma forma registrada ou não. Tal análise poderá complementar, questionar ou contrapor as informações obtidas pela observação e entrevistas, oferecendo um aprofundamento maior da pesquisa.

### 4.5.2 Observação e entrevista

Para o objetivo proposto neste trabalho, tanto a observação quanto a entrevista foram cogitados como importantes e complementares. Como diz Vianna (2007), observar é uma característica inata ao ser humano. Muito do que se sabe sobre as coisas e as pessoas vem da observação. Ao observar, sempre alguma coisa interessa ou chama a atenção. A partir disso conversa-se, pergunta-se, interessa-se mais ou ignora-se o fato. Isto é feito até mesmo sem sentir, quase naturalmente. A observação apresenta características similares a esta que é feita rotineiramente, e pode parecer simples, mas configura-se como a abordagem disponível para o estudo de comportamentos complexos, o que a torna uma das mais importantes fontes de informação da pesquisa qualitativa em educação. Sem acurada observação não há ciência (VIANNA, 2007).

O trabalho com a observação começou a acontecer em novembro do ano de 2008, quando foi realizada uma observação-piloto numa escola pública da cidade de São Sebastião, próxima ao CEI, com o objetivo de iniciar a aproximação com os sujeitos envolvidos com a educação infantil da cidade e com as crianças do local. Durante uma manhã e uma tarde, a pesquisadora acompanhou as turmas de educação infantil. A observação-piloto não foi realizada dentro de sala, mas no pátio de entrada e corredores da escola por onde o cantar e as canções compõem. A observação foi proveitosa no sentido de apontar para a presença de canções características do local. Também foi interessante perceber os momentos de maior ênfase no cantar que, nessa escola, se concentravam no início da aula, inclusive antes de entrar na sala, e no seu término. Este dado foi importante no repensar da pesquisadora no que

tange ao tempo e o local onde seria realizada a observação, de forma a torná-la mais proveitosa para o presente estudo.

Nesta mesma escola, uma professora e um responsável da educação infantil foram convidados para entrevista semi-estruturada, com o objetivo de oferecer à pesquisadora a experiência do instrumento, percebendo suas dificuldades e possibilitando um repensar do roteiro que posteriormente seria realizado no CEI, e, também, aproximá-la da realidade da comunidade de São Sebastião.

No CEI, a observação teve uma maior frequência (presença semanal) nos meses de fevereiro e março, com observações livres para amenizar as possíveis interferências do pesquisador através de sua presença prolongada no local de pesquisa, uma vez que se trata de um local com crianças pequenas. Foi através da observação livre que os seis alunos foram escolhidos. No mês de maio, a observação passou a ser quinzenal, e mensal nos demais meses, com uso de observação com roteiro dentro de sala de aula a partir do final do mês de março.

Como a observação seria bem atuante nesta pesquisa, houve preocupação com a entrada do pesquisador na pré-escola, que não é algo muito fácil quando se quer amenizar as interferências, como diz Vianna (2007), principalmente por se tratar de crianças muito pequenas. A segurança que o professor e demais profissionais oferecem às crianças é um fator que não pode ser desconsiderado.

Sendo assim, junto com a direção foi combinada uma apresentação da pesquisadora a todos os funcionários da escola no primeiro dia de chegada dos professores, em fevereiro, com os seguintes objetivos: esclarecimento sobre o tema e o tipo de pesquisa, além de uma breve apresentação pessoal e profissional. Algumas perguntas e relatos dos profissionais à pesquisadora, logo no início de suas visitas, chamaram sua atenção e fizeram-na refletir que não só as crianças reagem facilmente ao diferente, ao que modifica o ambiente e interfere na rotina. Os adultos, e mais tarde as crianças, não esconderam a admiração, a curiosidade, o estranhamento, mesmo através de manifestações diferentes, e isto foi considerado pela pesquisadora como um dado importante, pois os profissionais não estavam ignorando sua interrogação, não estavam indiferentes: eles reagem a sua presença, buscando entender também na prática a atuação do pesquisador e seus limites. Isto veio reforçar a necessidade da presença semanal da pesquisadora no início das visitas à escola (meses de fevereiro e março) para que tanto aluno quanto professor pudessem reagir à observação com mais naturalidade.

Como diz Vianna (2007), o que pode contribuir para que a presença do pesquisador não influencie tanto a rotina da instituição é sua presença no local por várias vezes, sem

coletar dados, para que (principalmente) as crianças se acostumem com ele e possam reagir com maior naturalidade. Mesmo assim, não é possível eliminar toda a influência da presença do observador.

A inserção da pesquisadora na escola e na sala de aula foi gradativa, buscando respeitar as pessoas e a rotina da instituição. Sendo assim, somente na última semana do mês de março pôde ser realizada observação com roteiro na sala de aula da turma 2ºW.

Vale ressaltar que o roteiro de observação serviu para facilitar o registro no diário de campo, considerado o instrumento principal no procedimento da observação. O uso do diário de campo foi essencial para organização, recordação e revisão do que foi percebido pela pesquisadora, e muitas vezes ajudou-a a tomar decisões através do registro daquilo que fora observado. A observação com o diário de campo teve presença do início ao fim desta pesquisa. Este diário era preenchido fora da escola, após o término da visita; por este motivo, a observação com um registro simples e rápido, orientando o foco da atenção do observador, contribuía para a escrita do diário de campo.

Como o objetivo era clarear o sujeito do inconsciente através do cantar das crianças e dos adultos envolvidos em sua educação nesta instituição, a pesquisa contaria com uma observação que pudesse se aproximar cada vez mais desse fazer, apontando para as respostas que se buscavam. Acreditava-se que, observando mais atentamente o dia-a-dia de sala de aula, o sujeito do inconsciente, que atravessa a educação infantil, poderia ser realçado pelo pesquisador no seu trabalho, possibilitando que o educador repensasse seu fazer. Mais que uma crença, esse era um desejo.

A princípio, pensou-se numa observação não participante, causando o mínimo de interferência possível, mas, com o decorrer do tempo, a pesquisadora percebeu que ficar num canto da sala de aula era muito difícil para todos. Pensou-se então que a observação poderia ser participante no que tange a interagir com aluno, professor e demais pessoas da instituição sem diretamente propor ou modificar o fazer desses sujeitos, principalmente no que se referia ao cantar.

Na escola escolhida para a pesquisa, a observação foi o recurso que contribuiu na decisão do turno e da turma. As duas semanas do mês de fevereiro que antecederam o Carnaval ficaram reservadas para essa observação, que aconteceu no corredor da escola e que teve como objetivo conhecer as turmas, os profissionais e a presença das canções. O primeiro turno foi escolhido em virtude do número de profissionais concursados, já que o segundo turno apresentava, em sua maioria, profissionais de contrato temporário que estavam em fase

de reconhecimento do local de trabalho, o que demandaria tempo para sua própria adaptação à escola.

A maneira com que professora e crianças brincavam no pátio e as diversas cantigas que invadiam o corredor da escola e saíam da sala levaram a pesquisadora a se interessar pela turma 2ºW.

Algumas modificações aconteceram no planejamento estratégico, pois uma greve de vinte dias dos profissionais da educação do Distrito Federal, seguidas de um feriado, interrompeu a observação com roteiro no mês de abril. Com este fato, foi preciso conceder algum tempo para que a professora e a turma se reorganizassem. Logo na segunda semana do mês de maio foi feita a observação na turma e, já pensando numa aproximação com os pais para futura entrevista, a pesquisadora compareceu ao “Café da Manhã” no dia das mães, quando sua apresentação foi feita, e também à reunião de pais do primeiro bimestre, que aconteceu no mesmo mês. Em julho, a pesquisadora compareceu à Festa Junina do CEI, com o objetivo de observar toda a comunidade escolar reunida interagindo e as canções escolhidas para o momento.

As vivências da pesquisadora, tanto na observação quanto nas entrevistas, contribuíram para seu crescimento como profissional e como pessoa, que passa a direcionar seu olhar para aquele Outro que está a sua frente, e não só para si mesma e sua pesquisa.

Com relação às entrevistas, aqui já se pode dizer que os entrevistados puderam revelar o seu pensar sobre o assunto proposto, através de recordações, de idéias que tiveram após se ouvirem, as risadas que deram, as declarações de erros e acertos que aconteceram com relação às canções durante seu tempo de trabalho, as frustrações que se representaram na vontade de querer fazer mais e mais e não poder, de precisar se afastar por algum momento, o reconhecimento de uma identidade que vem se constituindo num caminho de pedras e flores... Nestes termos, para Mynayo (1993) a fala torna-se reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles), e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

Talvez o autêntico diálogo de que fala Amorim (1998) possa ser aqui reconhecido, já que tanto pesquisador como pesquisado puderam atuar: um provocou o outro a pensar em seu fazer, o que é possível realizar num tempo presente, o que está sendo feito, o que não havia sido notado e o que é possível acontecer num tempo posterior. Assim, fazem seu próprio caminho.

A entrevista semi-estruturada proporcionou descobertas pela própria proposta com que é conduzida. Como diz Thiollent (1982), a entrevista semi-estruturada é baseada na observação direta e presencial do entrevistador. A não diretividade da técnica proporciona, mediante o encontro entre entrevistador e entrevistado, a possibilidade de ambos conversarem sobre os temas propostos. A ausência de perguntas diretas, do tipo questionário, cria um ambiente propício para o diálogo entre os envolvidos no processo de entrevista.

Apesar da característica de conversa informal emprestada às entrevistas, a pesquisadora não escondeu que havia um roteiro e que a gravação desta conversa se fazia necessária para a transcrição e posterior análise. As entrevistas tiveram duração aproximada de uma hora.

Na entrevista com os alunos, houve a preocupação de não modificar o ambiente ao qual eles estavam adaptados, principalmente para colher o máximo possível da riqueza contida no momento do cantar, que já fora presenciado pela pesquisadora pela observação.

Yin (2005) esclarece que o pesquisador deve trabalhar conforme a disponibilidade do entrevistado. Ele ainda ressalta que tanto na entrevista quanto na observação o pesquisador precisa ter bastante claro que é ele quem entra no mundo dos sujeitos de pesquisa, e não o contrário. Sendo assim, as entrevistas aconteceram na “rodinha”, sempre organizada na escola após o momento das novidades, escolhendo cada aluno uma canção para que todos pudessem cantar juntos. O procedimento foi bem semelhante àquele a que estavam acostumados todos os dias com a professora. Após a escolha da canção, a pesquisadora conversou com eles sobre suas escolhas, de acordo com o roteiro que se encontra em anexo. O termo de consentimento foi assinado por todos os pais da turma.

Então, com a revisão teórica que paralelamente foi sendo feita durante todo o percurso desta pesquisa, alguns questionamentos bem-vindos foram surgindo.

## 4.6 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISES

### 4.6.1 A organização dos dados

Os dados foram organizados de forma que a leitura do projeto pedagógico da escola pudesse oferecer alguma explicação para o cantar na pré-escola, sendo assim, tal análise corresponde à seção *A presença do cantar na organização curricular do CEI*.

Em seguida, as quatro observações mensais com roteiro realizadas no CEI entre março e julho, mais particularmente na sala de aula da turma 2ºW, que consistiram num total de

dezesesseis horas, foram organizadas com o auxílio do diário de campo, onde foram registrados os acontecimentos, de acordo com o objetivo específico proposto para a observação: descrever como acontecem o cantar e as canções numa turma pré-escolar do CEI, numa abordagem psicanalítica.

Os registros da observação passaram por dois momentos em fases sucessivas que facilitaram a análise. No primeiro momento, o cantar foi considerado, na leitura do diário de campo, como o tema desta pesquisa: de que forma ele foi surgindo no dia-a-dia da turma e de seus personagens, suas falas, seus pedidos, todos os fatos que o desencadearam, destacando os momentos considerados fundamentais pela pesquisadora, no realce que deseja oferecer ao sujeito do inconsciente.

A leitura dos autores que fundamentam esta pesquisa foi muito importante durante todo o tempo, mas especialmente neste, que exigiu atenção para momentos e fatos que muitas vezes parecem sem importância no mundo da educação. As conversas, escolhas, reclamações, silêncios, risos e choros das crianças e dos educadores durante o cantar foram registrados e receberam atenção nesta pesquisa.

Pela leitura flutuante do texto corrido de cada dia do diário de campo, momentos foram lembrados pela pesquisadora como o retorno de um filme visto por ela mesma meses antes. O texto foi marcado, em sua margem direita, conforme um sinalizador que indicava a temática registrada pela pesquisadora.

Cada dia teve sua importância e suas particularidades. Juntos, num segundo momento, foram agrupados sob a perspectiva da semelhança de temas, da progressão dos fatos e dos temas singulares, próprios, significativos e importantes de cada dia. Sendo assim, três subseções foram organizadas: *O momento de chegada ao mundo da educação infantil*, *Cantar para falar o que não quer calar* e *O cantar e as canções na pré-escola do CEI*.

Para a análise das entrevistas semi-estruturadas respeitou-se o objetivo específico de ouvir e dar voz ao sujeito do inconsciente que atravessa o discurso dos participantes desta pesquisa. Para alcançá-lo e melhor organizar os resultados, foi feita uma adaptação da análise de conteúdo, segundo Bardin (2009).

Com o uso do gravador durante as entrevistas, a pesquisadora pôde fazer, ela mesma, a transcrição, procedimento que, apesar de trabalhoso, facilitou a leitura flutuante. As quatorze entrevistas individuais foram lidas, relidas e respeitadas em sua unicidade. O material foi explorado por meio de elaboração de tabela para cada entrevistado. Através dos tópicos do roteiro de entrevista, os temas significativos para defender a presença deste atravessamento do sujeito do inconsciente no discurso dos participantes foram destacados por cores diferentes.

Depois desta primeira fase, foi feita outra tabela com a transversalidade temática para que os temas pudessem se encontrar e, assim, formar as unidades. Após essa definição surgiram as categorias. Assim, foram construídos quadros e cada um deles apresenta a categoria e as unidades que surgiram das respostas dos adultos participantes da pesquisa.

As categorias encontram-se no quinto capítulo, nas subseções *O cantar que seduz, Para além da sedução* e *Quando o cantar desafina é preciso refletir?*

#### 4.6.2 Análises

A pesquisa apresenta as análises do projeto pedagógico da escola, das observações contidas no diário de campo e da transcrição da fala dos personagens, oriundas da entrevista semi-estruturada, que seguiu uma adaptação do método de análise de conteúdo de Bardin (2009).

Como a entrevista semi-estruturada foi individual com os adultos e em grupo com as crianças, optou-se por fazer a adaptação da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) apenas da entrevista com os adultos, que apresenta a leitura flutuante e a elaboração de categorias temáticas. A entrevista com as crianças passou por análise, agrupando as falas em categorias selecionadas a partir do discurso dos adultos, mas mantendo-as da mesma maneira como aconteceu no momento da entrevista em grupo, para preservar a riqueza dos detalhes contidos na fala das crianças. Alguns pedidos de canções foram repetidos; por isso, só neste momento os cortes foram feitos.

A análise de conteúdo tem como objetivo principal revelar, através do discurso dos sujeitos, aquilo que se pretende investigar. Segundo Bauer (2007), “a análise de conteúdo nos permite reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos e compará-los...” (p. 192).

Bardin (2009) define a análise de conteúdo como:

“(...) um conjunto de técnicas de análises de comunicações visando a obter indicadores (quantitativo ou não) por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis) destas mensagens. Portanto, pertence ao campo de análises de conteúdo toda iniciativa que, partindo de um conjunto de técnicas parciais e complementares, consista em explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens e a expressão desse conteúdo com a ajuda de indícios quantificáveis ou não” (p. 44)

Sendo assim, é o conteúdo do discurso das entrevistas dos sujeitos que será categorizado, analisado e discutido ao final da pesquisa. Esta é a proposta que convida o leitor a refletir sobre a educação que se deseja e que se oferece para as crianças da pré-escola, sob um prisma teórico psicanalítico.

Cabe ressaltar que aplicar os conhecimentos psicanalíticos a este estudo, como forma de manter um diálogo com a educação, não significa desenvolver uma metodologia psicanalítica de investigação. Como diz Baptista (1991), objeto da psicanálise é aquele estudado, ou criado, pela aplicação do método da psicanálise, mas podemos aplicar, legitimamente, conhecimentos psicanalíticos a um estudo, sem que estejamos aplicando seu método, formando um corpo teórico consistente. Portanto, esta pesquisa não traz respostas prontas da psicanálise para a educação. Não apresenta modelo nem receitas: simplesmente ousa entrecruzar educação e psicanálise para provocar novas interrogações e reflexões sobre o que se faz na educação, pois este fazer é de responsabilidade e competência do educador. Como diz Lowenkron (2005):

“A psicanálise não é um sistema que parta de alguns conceitos básicos nitidamente definidos, procurando apreender todo o universo com o auxílio deles, e que, uma vez completo, não possui mais lugar para novas descobertas ou para uma melhor compreensão. Pelo contrário, ela se atém aos fatos de seu campo de estudo, procura resolver os problemas imediatos da observação, sonda o caminho à frente com o auxílio da experiência, acha-se sempre incompleta e sempre pronta a corrigir ou modificar suas teorias.” (p. 3)

#### 4.7 CUIDADOS ÉTICOS

Neste estudo alguns cuidados foram tomados antes, durante e após a apresentação da pesquisadora ao campo.

Como já foi dito anteriormente, a condição primeira para realizar o estudo em uma determinada instituição era o interesse de seus dirigentes e demais participantes da comunidade escolar. Assim, nenhuma autorização foi apresentada antes que a pesquisadora se inteirasse do desejo das pessoas envolvidas de participar da pesquisa. Ciente desse desejo e comprometimento com a pesquisa, tornou-se essencial a autorização da EAPE para que ela pudesse ser realizada no CEI. Depois de analisado o projeto de pesquisa e autorizado pela

EAPE, o documento foi apresentado à Diretoria Regional de Ensino de São Sebastião e, posteriormente, à escola.

Já em campo, uma carta de consentimento e esclarecimento aos pais foi enviada pela agenda dos alunos da turma escolhida. A carta mencionava a entrevista em grupo, que seria realizada em momento posterior. Uma carta de apresentação também foi entregue à professora da turma escolhida para a observação.

Todas as entrevistas foram realizadas mediante assinatura de termo de consentimento para a gravação, inclusive com autorização por parte dos responsáveis para a entrevista em grupo com os alunos.

Para preservar a identidade dos participantes, os nomes utilizados são fictícios, retirados das obras de Freud. Nas entrevistas, adotou-se o mesmo procedimento. As crianças que integraram o foco da observação tiveram seu nome fictício mantido na entrevista em grupo, enquanto as demais são identificadas por uma letra do alfabeto.

As canções aparecem neste trabalho com o título que os participantes da pesquisa atribuíram a elas. Algumas são folclóricas e outras foram retiradas de coleções de cantigas tradicionais infantis; portanto, na maioria dos casos não constam os nomes de seus autores. Muitas canções apresentam adaptações feitas pelos profissionais da escola.

O projeto pedagógico apresentado pelo CEI para análise traz em anexo um questionário utilizado pela própria escola, que contribuiu para a elaboração do documento final.

As autorizações aqui citadas encontram-se no apêndice e no anexo desta dissertação.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL: A PRESENÇA DO CANTAR NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CEI

A apresentação dos resultados da pesquisa e sua análise inicia-se pelo projeto pedagógico do CEI, com o objetivo de analisar se há, naquela proposta, alguma explicação para o cantar na pré-escola.

O Referencial Nacional Curricular de Educação Infantil (BRASIL, 2002) é o documento que respalda a proposta pedagógica do CEI. Este documento propõe que, a partir da orientação ali apresentada, cada escola deva elaborar seu projeto político-pedagógico.

Ao analisar a proposta pedagógica do CEI, verifica-se que o mundo infantil aparece como algo que está fora da escola e que é preciso resgatar. Há um projeto de resgate da infância, com brincadeiras de roda com música, contação de histórias, uso de parlendas e trava-línguas. Se é preciso resgatar, é porque algo se perdeu. A quem atende, então, um Centro de Educação Infantil, se nele o que é próprio da infância precisa ser resgatado?

Já que se pretende resgatar a infância, como fazê-lo? Por quê? Qual a importância disto para a educação das crianças num Centro de Educação Infantil?

O projeto pedagógico evidencia uma concepção que concede pouca relevância, interesse e curiosidade ao que é próprio da criança, dando destaque ao aspecto cognitivo, como se o educar se resumisse a ele.

O cantar se faz presente no CEI, mas a escola não registra este fazer, talvez por atribuir-lhe pouca importância, considerando-o secundário, ou por falta de conhecimento dos argumentos que o fundamentam. A ausência pode, ainda, dever-se ao excessivo foco da atenção em outras atividades, consideradas mais necessárias pelo mundo dos adultos, deixando de lado aquilo que, para o mundo da criança, pode representar muito na tarefa de educar.

Tal atitude, que aponta para uma falta de reflexão por parte da comunidade escolar, transmite uma idéia mecânica do proceder adotado na escola. Ouvir as pessoas da escola faz-se necessário, e poderá reforçar este mecanicismo ou ressignificar o cantar no CEI.

## 5.2 OBSERVAÇÃO: A PRÁTICA DO CANTAR REGIDA PELO DESEJO DO DESEJO DO OUTRO

Aqui se apresenta a análise dos resultados que surgiram a partir da observação do cantar na turma 2ºW do CEI, com o auxílio do diário de campo, como relatado nos procedimentos metodológicos.

Para melhor compreensão, os dados coletados durante a observação foram organizados em três subseções: a primeira descreve como este fazer conduz tanto professor quanto aluno a um encontro no mundo da educação infantil; a segunda traz também um olhar para os personagens professor e aluno, porém com atenção maior para o depoimento das crianças durante o ápice do cantar em sala de aula, já que esta pesquisa se dirige ao aluno como o porta-voz daquilo que sente, pensa e vive, e considera seu depoimento como dado importante para qualquer ação educativa que se dirija a ele; finalmente, a terceira subseção focaliza o entrecruzar do canto com as demais atividades da educação infantil. Nessa última etapa, inicia-se a discussão do motivo por que se canta no CEI, refletindo sobre a hipótese levantada pela pesquisadora: o cantar como linguagem.

A pesquisadora vivenciou a difícil tarefa de registrar a observação do cantar numa sala de aula pré-escolar. Observar ora as partes, ora o todo desta complexa e ainda muito heterogênea etapa da educação demandava um repensar dos fatos que se apresentavam. O cantar, como um fazer que não começa na sala de aula, exigiu que a pesquisadora o considerasse desde seu início, ou seja, no momento de entrada dos alunos. Também foi muito difícil falar por vezes só do aluno da pré-escola, separado do professor e do cantar que os aproximava. Talvez fosse esse o desejo dos personagens neste momento conflitante para todos.

### 5.2.1 O momento de chegada ao mundo da educação infantil: acolhida

Durante as observações no CEI, pôde-se presenciar a participação do cantar no dia-a-dia da instituição como um fazer que convida crianças e adultos a entrarem no mundo da educação infantil. O ato de cantar faz parte de um momento vivido diariamente pelas crianças que chegam ao CEI: a acolhida, nome dado pelos profissionais à entrada e à reunião de toda a escola no pátio para orar e cantar, acontece logo ao abrir das portas da instituição. É com a ajuda deste cantar e suas canções que os professores, nos primeiros dias de aula, aproximam-se das crianças chorosas, cheias de dúvidas e medos.

A observação teve a preocupação de relatar a acolhida porque nela o cantar transita e antecipa a presença deste fazer em sala de aula. Isso passa a ser um dado importante nesta pesquisa, que busca saber o porquê do cantar no contexto da educação infantil. A acolhida evidencia que o cantar não se encontra como um fazer isolado e trancafiado em sala de aula: ele começa desde a entrada na escola. Que propósito há nisto?

Nos primeiros dias de observação, aquele momento de reunião dos alunos no pátio da escola, diante das professoras, parecia uma forma planejada para receber as crianças no início do ano letivo, como uma adaptação, uma apresentação da escola aos novatos. Entretanto, verificou-se que o objetivo da acolhida era ainda maior do que adaptar os pequenos alunos ao contexto educacional, objetivo este que se fez essencial ao que aqui se pretende estudar. Além de a acolhida consistir no convite à imaginação, que tanto encanta o mundo infantil, para entrar naquele espaço educacional ainda desconhecido pela criança, ela marca o momento de encontro e concepção da relação professor-aluno. Uma sutil evolução nesta relação pode ser acompanhada através do cantar, o que provocou na pesquisadora certa admiração por não encontrar nenhum registro que apontasse para a riqueza deste momento no projeto pedagógico da escola.

Ainda nesse início, verificou-se que um grupo de três professoras revezava a condução da acolhida, fazendo a oração e logo depois cantando. Acompanhadas pelas demais professoras e por alguns poucos alunos, essas mulheres cantoras suspendem o choro dos pequenos, que ficam admirados a olhá-las e ouvi-las. O canto marca algo mágico que promete acontecer.

Em fevereiro, na primeira semana de aula, as professoras se apresentaram através da canção de roda “*De abóbora faz melão*”:

*De abóbora faz melão  
De melão faz melancia  
De abóbora faz melão  
De melão faz melancia*

*Faz doce, sinhá  
Faz doce, sinhá  
Faz doce de maracujá (BIS)*

*Quem quiser aprender a dançar  
Vá a sala da tia M.  
Ela pula,*

*Ela roda,  
Ela faz requebradinha (BIS)*<sup>30</sup>

Cada professora fala seu nome e faz sua própria “requebrada”, que a canção solicita. Rapidamente a lágrima se transforma em sorriso, uma risada coletiva. No mês de março, observou-se que a voz das professoras foi predominante, os alunos limitavam-se a observar. Neste início, o cantar partiu das professoras, que pensavam e cantavam aquilo que, para elas, as crianças gostariam de cantar. Após um conjunto de quatro a cinco canções, as turmas se dirigiam à sala com a professora.

Muitas das canções escolhidas são aquelas conhecidas da meninada, porque gravadas por cantores populares. Elas são ouvidas em festas ou em programas infantis e seus temas falam de animais que vivem como seres humanos, de fatos engraçados ou brincadeiras que fazem parte do universo infantil. Outras canções que também integram este repertório são as cantigas de roda.

No mês de maio, a reação das crianças ao cantar reafirma o convite feito pelos professores na acolhida, e vai consolidando ainda mais a relação entre esses personagens. A voz das crianças já é mais audível quando se canta na acolhida. O repertório aumenta. O choro não faz mais parte do momento. A confiança vai lentamente se instaurando e o professor parece acertar o que os alunos querem cantar. Algumas crianças agora interagem com os professores. Na canção “*Maria comeu pão na casa do João*”, as professoras começam convidando umas às outras, e no final convidam os alunos:

*M. comeu pão na casa do João (BIS)*  
*Quem, eu?*  
*Você.*  
*Eu não!*  
*Então quem foi?*  
*Foi a C.!*<sup>31</sup>

Nos meses de junho e julho, a acolhida vai apresentando um novo formato. Um instrumento novo aparece. Com um microfone nas mãos e diante das pessoas da escola, a novidade é que agora as crianças são chamadas a escolher o que desejam cantar. As escolhas são por canções já conhecidas e cantadas na escola, e o fato é que elas se repetem. A primeira criança, depois de trocar algumas palavras (que não foram ouvidas) com a professora, escolhe

<sup>30</sup> Adaptação da canção feita pelos profissionais do CEI.

<sup>31</sup> Idem.

“*Meu pintinho amarelinho*”. Canta diante de todas as outras, que a assistem. Logo depois, a segunda criança a receber o microfone canta a mesma canção:

*Meu pintinho amarelinho  
Cabe aqui na minha mão, na minha mão  
Quando quer comer bichinhos  
Com seu pezinho ele cisca o chão.  
Ele bate as asas, ele faz “piu, piu”  
Mas tem muito medo do gavião*

Antes que a terceira criança se apresente, a professora pede que escolham outras, diferentes daquelas já cantadas. Assim, depois de alguns segundos pensando, a terceira criança canta “*Borboletinha*”. A quarta criança, imediatamente após receber o microfone, canta a mesma canção:

*Borboletinha  
Ta na cozinha  
Fazendo chocolate para a madrinha  
Poti, Poti,  
Perna de pau  
Olho de vidro e nariz de pica-pau  
Pau, pau*

Depois da quarta criança, as professoras finalizam a acolhida com o Hino Nacional.

Como já foi dito, a acolhida não se resume ao cantar, mas este é o fazer de maior destaque e representa a presença da imaginação, da imitação, do brincar na instituição educativa, o que é convidativo para a criança. O cantar também aparece ali como a linguagem utilizada para marcar a relação professor-aluno logo no momento de chegada desses personagens ao CEI. Essa relação de confiança vai acontecendo. Na falta da família, a criança vê-se diante do adulto que chamam de professor na escola. O professor, por sua vez, vê-se diante da missão de apresentar aquele espaço que é novo para as crianças, e também diante da dúvida sobre os alunos. As idéias surgem do desejo de um saber sobre aquilo que o outro quer, como descrito anteriormente na subseção *Bambalalão: o vai e vem do desejo* (capítulo 1). A falta provoca o desejo, que provoca as idéias, que provocam o encontro que se renova porque algo de insatisfação insiste em se fazer presente.

No primeiro encontro dos personagens (professor-aluno) na educação infantil, o professor impõe-se e sustenta um momento necessário para que a confiança se instaure. É o adulto que está ali como a base da relação. Durante o cantar da acolhida, o aluno é como um eco do professor. Ele responde exatamente àquilo que seu mestre mandar. Ele canta o que o

professor quer, ele imita seus gestos e ri admirado dessa pessoa que se apresenta diante dele. A criança gosta de estar neste lugar porque, para ela, imitar o adulto é uma brincadeira prazerosa, é a melhor das artes infantis, como diz Freud (1905a).

Mas o professor quer mais. “O que mais essa pessoa quer e eu ainda não consigo ofertar?” Então, o aluno pega o microfone e ousa cantar, mesmo ainda sem saber o quê. Mas ele tenta, recorre ao professor, pois ainda não consegue dirigir-se ao seu desejo. Ele busca e canta.

O crescente movimento da relação entre aluno e professor, importante para o aprender, já pôde ser revelado pelo cantar nesta entrada acolhedora na educação infantil, que prepara a criança para o que vai acontecer em sala de aula.

### **5.2.2 Cantar para falar o que não quer calar: o ápice do cantar na sala de aula**

Nesta subseção, a observação aponta para o sujeito em constituição. Ao curvar-se para ouvir o que cantam as crianças da turma 2ºW pela abordagem psicanalítica, a pesquisadora pôde perceber reações, comentários, atitudes que contribuem para explicar por que o cantar é tão demandado por elas.

A observação em sala de aula iniciou-se no mês de março. Naquele momento, as crianças ainda estranhavam a escola e sua rotina, mas o estranhamento durava poucos instantes e os choros logo paravam. Uma nova recepção era feita agora com um grupo menor, na sala de aula: a rodinha. Com as crianças sentadas em círculo no chão, a rodinha é como a acolhida que se inicia no pátio da escola, porém com um número menor de alunos: cada grupo com seu professor, num lugar também menor, a sala de aula. Na rodinha, as crianças têm a oportunidade de se entreolhar e, todas juntas, olhar a professora que começa a rotina. A professora chama de rotina o que se faz na rodinha todos os dias: *a hora das novidades, o cantar, a chamada, quantos alunos tem (sic), o calendário, como está o tempo.*

O cantar tem um lugar especial na rodinha. Por quê?

A rodinha foi especialmente observada, pois ali o como e o que acontece quando alunos e professor cantam em sala de aula poderiam fornecer dados para se entender o porquê do cantar na pré-escola, já que a presença do canto é, naquele momento, muito marcante.

Ao entrarem na sala, crianças e professora se organizam e começam a conversar. É uma conversa instigada pela professora, em que as crianças vão participando e trazendo novos assuntos.

No mês de março, observou-se que a professora iniciava a conversa com algo que acontecera na semana ou no dia anterior. As crianças logo se recordavam e participavam. Uma ou outra falava de acontecimentos fora da escola, de brinquedos, passeios etc. Logo após a *hora das novidades*, a professora perguntava: “E o que vocês querem cantar hoje?”. E, assim, os pedidos eram feitos. Durante o mês de março, ao contrário do que acontecia com outras canções, não havia disputa quando o pedido era para a canção “*Pirulito*”.

No primeiro dia de observação em sala de aula, após a *hora das novidades* a professora convidou: “Vamos cantar?”. Ela levantou-se em direção ao calendário, mas sua surpresa pôde ser notada quando o pedido, vindo de um aluno, fez com que ela se voltasse rapidamente para a rodinha: “A do Pirulito!”. E, antes de voltar à rodinha, a professora informou a pesquisadora: “Eles adoraram essa do Pirulito”.

Todos pareciam querer cantá-la, inclusive a professora. Os alunos nem precisavam pedir sua participação, pois ela mesma falava: “Então eu sou a mãe e vocês são os filhos”. E começavam um diálogo entre mãe e filho em que todos se envolviam:

Alunos: Mamãe, eu quero dar um grito.

Professora: Não grita que eu te dou um pirulito.

Alunos: Mamãe, o que é um pirulito?

Professora: É uma bola espetada num palito.

Alunos: Mamãe, o que é um palito?

Professora: É o pauzinho que sustenta o pirulito.

Alunos: Mamãe, eu quero um pirulito.

Professora: Meu filho, eu prefiro ouvir o grito.

Alunos: AAAAH!

A surpresa por parte da professora diante do pedido dos alunos, no primeiro dia de observação, revelou um pouco da interferência que a presença do observador pode causar. Talvez a apresentação de um planejamento de aula em que as canções tivessem uma função importante para o aspecto cognitivo dos alunos fosse a preocupação maior da professora naquele momento. Vendo-se diante do inesperado pedido de um aluno, ela resolveu atendê-lo. Porém, dirigiu-se à pesquisadora como se pedisse uma pausa: uma pausa bem-vinda para o estudo.

A observação da interação professor-aluno durante a canção do “*Pirulito*” já oferece pistas para entender a insistência por esta canção, cuja proposta é brincar com a professora,

que ocupa o papel da mãe, enquanto as crianças ocupam o papel dos filhos, o que é bastante confortável. Essa representação (professora-mãe, aluno-filho) vem se construindo desde a acolhida no pátio da escola. Ali as crianças vivem um momento aconchegante, quando são embaladas para iniciar o dia letivo. Um momento de aconchego que já viveram, e durante o qual já receberam algo semelhante a essas canções, enquanto choravam para ter de volta a satisfação, o prazer.

É difícil que o leitor de Freud (1914c) não relembre momentos de sua vida escolar infantil quando ele reflete sobre a psicologia do escolar. O autor, com suas palavras, conduz o leitor ao dilema sobre o que teria exercido maior influência em sua vida escolar: a personalidade dos mestres ou a preocupação com as ciências. O leitor é levado a sentimentos ambivalentes, que fazem com que cenas de amor, ódio, respeito, ternura e indignação compareçam à memória ao lembrar-se de seus professores. Na verdade, o autor revela que os mestres são substitutos para os sentimentos vividos pela criança com seus pais ou irmãos, numa idade bem precoce: “Todos que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutivas desses primeiros objetos de seus sentimentos” (p. 248).

Reviver no contexto escolar o aconchego da mãe, na figura da professora que se dispõe a ocupar este lugar na brincadeira cantada, é o que as crianças querem. A canção do “*Pirulito*” é a marca que simboliza a relação estabelecida na sala de aula, uma relação que fala de um desejo que liga mãe e criança. Um fala e o Outro responde, interessa-se, dá pistas e se entrega na incompletude. A partir daí vem o grito. Neste jogo é possível gritar e rebelar-se quando a mãe evidencia sua falta. O grito, no final, marca aquilo que se quer muito fazer (e que a criança faz com suas discussões, teimosias e pirraças), mas que é preciso controlar, principalmente num contexto que tem por objetivo reprimir os impulsos. O grito é revivido nesse faz-de-conta sonoro.

Freud (1920) fala da grande realização cultural da criança, a renúncia instintual. Separar-se da mãe quando esta a deixa na escola não é algo agradável ou indiferente para quem ainda insiste no mimo, na atenção diária de que a criança dispôs num tempo não muito distante, como descrito no capítulo 1.

Depois do “*Pirulito*”, os pedidos vinham tanto da professora quanto dos alunos, mas nenhuma canção fugia daquelas ensinadas na escola. Tratava-se de uma repetição de canções que a professora havia ensinado e que pareciam não sair da memória, como “*A casa*”<sup>32</sup>:

---

<sup>32</sup> Composição de Vinícius de Moraes.

*Era uma casa*  
*Muito engraçada*  
*Não tinha teto*  
*Não tinha nada*  
*Ninguém podia entrar nela, não*  
*Porque na casa não tinha chão*  
*Ninguém podia dormir na rede*  
*Porque na casa não tinha parede*  
*Ninguém podia fazer pipi*  
*Porque penico não tinha ali*  
*Mas era feita com muito esmero*  
*Na rua dos bobos*  
*Número zero*

Foi interessante verificar o papel do cantar logo após a *hora das novidades*. Quando a professora pergunta o que as crianças querem cantar, é como se elas ainda estivessem a contar (cantando) algo mais, que, de maneira diferente, ali se expressa. Algo que ficou guardado, esperando um momento propício para comparecer. Algo que não sabiam bem ao certo como dizer e que o cantar trazia como uma possibilidade.

É curioso notar também o pedido pela canção “*A casa*”, logo após o “*Pirulito*”. Nesta última aparece uma pessoa que aceita brincar de mãe, enquanto na outra canção surge uma casa estranha, desconhecida, que traz dúvidas, receios, por ser algo novo, assim como a escola, que surge na imaginação das crianças como um lugar grande, diferente, parecido com uma casa, mas que não é bem isto. Quando descobre que todo aquele terror criado é obra da sua imaginação, a criança sorri, acha graça e canta a parte final da canção bem alto. Novamente reaparece o jogo do aqui e lá, do ir e vir a que Freud (1920) se refere no *Fort-Da*.

Mannoni (1977) explica que, em Bonneuil, é introduzida a oscilação entre um aqui e um lá toda vez que uma criança chega e ainda não conhece bem o lugar em que se encontra. Naquela escola experimental, acredita-se que nesse ir e vir é oferecido à criança um espaço significativo, em que ela é “levada a perder-se para se lhe propiciar a ilusão de renascer” (p. 77).

É bem verdade que a situação do CEI é diferente de Bonneuil, e o atendimento é outro. Mas as crianças do CEI revelam o quanto querem falar sobre este vai-e-vem, escola-casa, e o fazem através das canções. É a criança quem sai de casa, deixa a mãe e entra num lugar desconhecido, chora, se desespera, mas busca, a sua maneira, renascer naquele lugar.

Quando os pedidos cessam, a professora diz querer relembrar a canção do “*Jacaré*”<sup>33</sup>. Talvez fosse esta sua intenção ao propor o cantar na sala de aula, pois, logo depois desta canção, a professora dá continuidade ao assunto “*Meu Corpo*”:

*Eu conheço um jacaré,  
Que gosta de comer  
Esconda o seu nariz  
Senão o jacaré  
Come seu nariz e o dedão do pé*

Ao fim desta última canção, o aluno Fritzl sugere a música do ratinho:

*O ratinho gosta de comer letrinha  
Cuidado com a sua letrinha que o ratinho  
Pode comer um pedaço da letrinha  
Depois vai comer a letrinha toda*

Logo se percebeu que a canção havia sido inventada por ele. A professora perguntou quem a havia ensinado e ele disse que aprendera em casa. O que estaria Fritzl a pensar com esta canção?

Uma passagem marcante, ainda no mês de março, pede uma atenção maior da observadora: a professora iniciou a conversa, na *hora das novidades*, falando do passeio à Transitolândia, que havia acontecido na semana anterior. As crianças lembraram imediatamente a peça teatral, e também que havia uma bruxa. Falaram do susto que sentiram quando ela apareceu. Neste dia, depois do “*Pirulito*” foi solicitada a canção “*Fui Morar numa Casinha*”, que tem a participação da lagartixa, da bruxa e da princesinha. Nesta canção, as crianças tinham a oportunidade de imitar a bruxa, por exemplo, e falar do medo, mas pela vertente do intimidador, e não do intimidado, posição em que se haviam colocado na *hora das novidades*:

*Fui morar numa casinha-nha  
Infestada-da de cupim-pim-pim  
Saiu de lá-lá-lá  
Uma lagartixa-xa  
Olhou pra mim  
Olhou pra mim e fez assim:  
“uuuu!”*

---

<sup>33</sup> Nesta canção, cada criança escolhida pela professora diz uma parte do corpo que gostaria de esconder e, então, todas cantam juntas.

*Fui morar numa casinha-nha*  
*Infestada-da de morceguinhos-nhos*  
*Saiu de lá-lá-lá*  
*Uma bruxinha-nha*  
*Olhou pra mim, olhou pra mim e fez assim:*  
*“Ahaahaahaaa”*  
*Fui morar numa casinha-nha*  
*Infestada-da de beijinhos-nhos*  
*Saiu de lá-lá-la*  
*Uma princesinha-nha*  
*Olhou pra mim, olhou pra mim e fez assim:*  
*“Smack, smack”*

Mas as reações das crianças diante do medo foram bem diferentes. Logo depois, os alunos pediram a canção do “*Jacaré*”. Algumas crianças pediram com insistência para dizer que parte do corpo queriam ver citada na canção, para que o jacaré não a coma. Já o aluno Fritzl não fez o mesmo e, neste dia, ao fim da canção, pediu para cantar e *inventou outra canção*, que falava do herói e da bruxa:

*O herói pega a bruxa e faz assim, ó: ah, ah, ah, ah!*

Quando terminou de cantar, perguntou à professora se ela sabia que seu pai era policial. Era a segunda vez que Fritzl apresentava uma reação diferente das outras crianças diante da canção do “*Jacaré*”. Ele apresentava propostas para falar de outro modo sobre a história trazida pela canção, que não o deixava à vontade. O aluno transformava a canção, criava uma história cantada, introduzia novos personagens, lembrava-se de seu pai. Ele misturava, neste momento, sentimentos, personagens, fatos e situações importantes e constantes em sua vida. Como não temer o “*Jacaré*”? E se ele descobrisse algo que o menino queria tanto esconder? É possível falar deste medo brincando? Ou é melhor inventar outras canções que façam esquecer a história traumática com esse temível animal? A canção provocava o aluno a investigar e inventar.

Durante seus estudos, Freud (1910) reforça cada vez mais a teoria da sexualidade infantil e reafirma que a criança está diante de muitos enigmas. O interesse pelos órgãos genitais não é casual, pois eles podem oferecer a resposta a muitas dúvidas. O menino, principalmente, passa a considerar seu próprio órgão genital como algo muito valioso, e teme perdê-lo porque, dependendo das respostas que obteve em sua pesquisa sexual, já percebeu que as meninas não o têm. Então, formula outras hipóteses. Ainda de acordo com Freud, “este

avanço teórico já implica experiências pessoais de caráter penoso: nesse intervalo o menino já terá ouvido ameaças de lhe cortarem o órgão que tanto preza” (p. 88).

Para Freud (1925), cada criança lida a sua maneira com a ameaça de castração que, para o menino, deixará o complexo de Édipo em pedaços. No caso do pequeno Hans (FREUD, 1909), por exemplo, o menino se utilizou da fobia para falar da “catástrofe” pela qual o amor por sua mãe estava passando.

O que se mostra de interessante para este estudo é que Fritzl teve oportunidade de expressar, durante o momento do cantar, sua história, sua imaginação e seus medos, traduzindo-os a sua maneira. Fritzl vive o “agora eu era”, apresentado anteriormente na canção “*João e Maria*”, e tem a chance, no mundo do faz-de-conta, de cantar bem alto e sentir novamente o sabor do tempo em que ele fazia a lei.

No mês de maio, a observação antecedeu o dia das mães. Na *hora das novidades*, a professora falou sobre os preparativos a realizar em função da data e lançou a pergunta: “Quem tem mamãe que trabalha e, se ela trabalha, quem cuida da criança em casa?”. Cada criança teve sua participação de uma maneira própria, e os olhares se voltavam para aquele que falava. De dedo em riste, cada um esperava sua vez de falar.

Alguns depoimentos e acontecimentos chamaram a atenção em virtude das reações atípicas das crianças. A aluna Berta falou do trabalho da mãe e de sua gravidez, informando que a mãe levava o bebê para o trabalho na barriga enquanto ela ficava em casa com a tia. O assunto foi bem explorado pelas crianças. Todos foram respeitados em seu direito de falar e ser ouvido pelos colegas e pela professora. O aluno Paul, um dos primeiros a falar sobre sua mãe, levantou-se para ir ao banheiro e voltou quando a professora já iria iniciar o momento do cantar. A professora perguntou o que eles queriam cantar naquele dia, e Berta, apoiada por todos, pediu a canção “*Pirulito*”. Mais uma vez, a mesma canção, e a professora participou com os alunos.

Não foi difícil perceber que a menina Berta queria falar sobre o conflito que vivia, agora que seu irmãozinho estava por nascer. Esse assunto não se calava nela. Um misto de amor e ódio expressava-se em seus depoimentos. Enquanto ela precisava ficar na escola, o pequenino ia ao trabalho com a mamãe. Mas, ao mesmo tempo, ele era tão interessante e se mexia dentro da barriga da mãe, dando chutes. Foi Berta a primeira a falar da canção do “*Pirulito*”, e todos os outros a apoiaram.

O menino Paul retornou do banheiro e, dirigindo-se a um colega, reclamou a perda do lugar na roda. O colega chegou para o lado, mas não o satisfez. Paul reclamou mais uma vez, agora do pequeno espaço que lhe fora cedido: “Não. Tá muito apertado. Sai do meu lugar”.

Não sendo possível afastar-se mais, o colega voltou-se para a roda e para o canto. Contrariado, Paul sentou-se no pequeno espaço e empurrou o colega. Foi necessário fazer uma pausa para que os dois se entendessem, mas Paul ainda continuou choroso por alguns instantes durante a rotina.

Na rodinha, as crianças revivem também momentos de disputa, raiva, medo, vergonha, amizade e carinho, tal como vivem em seu dia-a-dia com os familiares. É ali que colocam suas vontades e esperam que sejam atendidas, é ali também que precisam conquistar seu espaço diante da professora e dos colegas.

A pesquisa ofereceu, em sua fundamentação teórica, uma visão da importância de conhecer seu lugar no Outro, de se ver nele para com ele desejar. Num ambiente em que as crianças disputam a atenção do adulto, presencia-se o empurrar, o gritar, o não falar, o não querer participar. As canções perpassam esses momentos confusos que acontecem durante a rodinha, e que também acontecem em outro lugar, com outras pessoas que ali comparecem através da imaginação dos alunos.

Do amor primeiro pela mãe ao egoísmo infantil, as crianças nesta turma trazem seu testemunho com muita intensidade. A disputa de Paul por um lugar na roda retrata a disputa entre os irmãos por um lugar de atenção que foi “roubado” ou “desviado”. É comum que empurrões e chutes aconteçam diante de tanta raiva, por ter de dividir o que se possui de mais precioso. Freud (1900) fala da relação hostil entre irmãos e das reclamações dos pais. O autor comenta que é comum que os adultos não entendam tal hostilidade nem a causa de tantas brigas e desentendimentos. No mesmo texto, Freud relata a lenda do Rei Édipo e a tragédia de Sófocles para explicar a situação que as crianças vivem diante de tanto amor pelos pais: “Os sentimentos hostis para com os irmãos e irmãs devem ser muito mais freqüentes na infância do que é capaz de perceber o olhar distraído do observador adulto” (p. 279).

Outra canção vem logo depois: a canção do “*Elefante*”. Além de contar uma história sobre este personagem, ela traz a participação da professora, que, no final, dança como se fosse um elefante dançando rock. A risada dos alunos é inevitável.

*O elefante foi à cidade  
Entrou na loja de novidade  
Subiu depressa de elevador  
Vestiu touca e cobertor  
Pegou um táxi, comprou jornal  
E viu um filme sensacional  
Foi pra escola, mas que elegância!  
Vestiu o uniforme do jardim de infância  
Bada, bada, bada, bada (BIS)*

É nesse misto de sonho e realidade que a criança da pré-escola vive, e, quando encontra um adulto que sai do lugar de superioridade para reviver com ela as alegrias e as tristezas que a imaginação fantasticamente permite, ela vive um imenso prazer. Freud (1905a) fala sobre este estado de alívio que a criança sente diante do adulto que tolera suas brincadeiras e se dispõe a buscar um meio comum para que os dois possam se encontrar de uma forma menos distante, menos opressora: “Pouca coisa dá à criança maior prazer que o fato de um adulto rebaixar-se a seu nível, renunciando à opressiva superioridade e brincando com ela como um seu igual” (p. 256).

A professora da turma observada não apenas canta, mas interpreta, faz de conta que é a mãe, faz de conta que é o elefante atropalhado. Durante o cantar, cada criança tem a oportunidade de contar um pouco do que vive, dividir seus medos, angústias e desejos, rir de sua própria imaginação, contada ou interpretada por um adulto, o que representa como é importante tudo isto que está acontecendo com ela. A criança encontra “um meio de tornar as coisas cômicas e uma fonte do prazer cômico” (FREUD, 1905 a, p. 256).

No mês de junho, mais uma vez a primeira canção pedida foi “*Pirulito*”. Durante todo o tempo de observação, a canção insistiu em comparecer como a primeira. Uma nova canção foi pedida pelos alunos: “*Popeye*”, aprendida pelos alunos fora da escola. A professora disse não conhecê-la, mas mesmo assim eles insistiram em cantá-la. Nem todos cantam; porém, aos poucos a maioria aumenta o coro:

*Popeye, Popeye,  
 Popeye foi à feira não sabia o que comprar  
 Comprou uma cadeira pra Olivia se sentar  
 A Olivia se sentou, a cadeira esborrachou  
 Coitadinha da Olivia, foi parar no corredor  
 O corredor estava sujo, sujo, sujo de poeira  
 A coitadinha da Olivia foi parar na geladeira  
 A geladeira estava suja, suja, suja de mingau  
 A coitadinha da Olivia foi parar no hospital  
 O hospital estava sujo, sujo, sujo de remédio  
 A coitadinha da Olivia foi parar no cemitério  
 Tério, tério, tério, era meia-noite, noite, noite noite  
 Vi uma caveira, veira, veira, veira  
 Ela me xingou, xingou, xingou  
 Sua vagabunda, bunda, bunda, bunda  
 Olha o respeito, peito, peito, peito,  
 Quem se mexer vai virar um esqueleto  
 Para sempre*

Franzl pediu a canção do “*Aviãozinho*”. Professora e alunos lembraram uma atividade que fizeram com papel e dobradura, formando um aviãozinho e colocando-o para voar na parte de fora da sala de aula:

*Fiz um aviãozinho de papel  
E coloquei no ar para voar  
Só que o aviãozinho subiu lá para o céu  
Aviãozinho não quer mais voltar  
Sou um piloto quero pilotar  
Só que o avião não quer mais voltar (BIS)*

É possível falar de suas dúvidas, medos e receios. A canção lança a possibilidade de a criança falar de como ainda é difícil controlar seus desejos. Quando a professora propõe que a canção aconteça de fato, ela oferece mais uma possibilidade. A criança pode modificá-la ou também viver este difícil momento. É a descoberta de que se pode criar, utilizar, recriar e também tentar controlar seu aviãozinho, que pode significar mais que um pedaço de papel. Muitas vezes isso se torna difícil pelo simples fato de não ter sido suficientemente vivido. A criança é quem escolhe pilotar ou não esse avião. Segundo o relato da professora, todos levaram seu avião de papel para casa.

Neste mês foram observados alguns fatos: os pedidos dos colegas foram aceitos mais facilmente, os alunos participaram mais do momento do cantar, pois já haviam experimentado a sensação de ter seus desejos correspondidos, e ousaram fazer pedidos de canções mesmo quando havia um visível incômodo por parte da professora, como na canção “*Popeye*”.

Quando as crianças percebem que algo incomoda o Outro, elas insistem. Pedem por prazer e por limites, interessam-se em ver como o Outro se coloca diante de situações em que precisa dizer “não”. Este é o desafio do educar, como já foi abordado no capítulo 1: encontrar a linha tênue entre desejo e realidade, permissividade e privação.

Na observação feita no mês de julho, a *hora da novidade* não se estendeu. O maior destaque coube a um brinquedo trazido pela professora para a rodinha. Ela disse que brincava com ele quando criança e que gostava muito, ganhando de todos os colegas maiores, inclusive seus irmãos: a corda. As crianças ficaram interessadas e queriam brincar, porém a professora sugeriu que a brincadeira ocorresse durante o horário do parquinho.

Antes que ela perguntasse o que iriam cantar, um aluno cantou “*Corre, Cutia*”, e a aluna Mariedl sugeriu que, além de cantar, também brincassem. Rapidamente organizaram as carteiras e a professora deu a eles um tubo cilíndrico de papelão, começando a brincadeira cantada:

*Corre, cutia, de noite e dia  
Debaixo da cama da sua tia  
Corre, cipó, pra casa da vó  
Lencinho na mão caiu no chão*

O “*Corre, Cutia*” teve vez na observação do mês de julho e apenas esta canção tomou todo o tempo. Foi algo sugerido pelos alunos, com a concordância de todos. A professora falou sobre o brincar quando trouxe a corda e mostrou-a aos alunos. E, como continuação da *hora das novidades*, o momento do cantar deu lugar ao brinquedo cantado. Este fato fortalece ainda mais a idéia de que o cantar é entendido pelas crianças como um jeito de falar sobre seus desejos, dificuldades e sonhos que perpassam o Outro. Quando o cantar é para falar-se, as canções podem assumir o lugar de linguagem.

### **5.2.3 O cantar e as canções na pré-escola do CEI: linguagem ou acessório pedagógico?**

A observação, nesta pesquisa, teve o objetivo de descrever como acontecem o cantar e as canções na turma 2ºW do CEI. No capítulo 3, discutem-se as canções como linguagem ou como acessório pedagógico. Verificou-se que, após o momento do cantar na rodinha, alunos e professora utilizavam-se das canções à sua forma e com objetivo próprio. O resultado da observação é interessante porque demonstrou que a professora e os alunos tinham objetivos diferentes para a atividade do cantar e para a utilização das canções em sala de aula.

Quando o aluno é interrogado, seu pedido acaba realizando um desejo que não sabia ao certo que existia para ele. Se for preciso, a criança briga para ver seu pedido realizado. Ela se apropria do ato de cantar para brincar com as canções: ela pode ser o filho, pode pensar no que fará diante de um perigo ou de um animal ameaçador, pode inventar outra canção, pode fazer de conta que o adulto a sua frente é a mãe, pode brincar de desaparecer e aparecer etc.

Quando propõem a atividade do cantar, os educadores muitas vezes planejam contemplar algum conteúdo da grade curricular. Ou seja, o professor oscila, ele não fica a todo momento no jogo do desejo com a criança, existe algo que desvia sua atenção.

Como já foi dito antes, no primeiro dia de observação a professora utilizou a canção do “*Jacarê*” para trabalhar com os alunos as partes do corpo. Todos foram para uma área externa para que suas silhuetas fossem desenhadas no chão. Primeiro, a professora desenhou a silhueta de uma criança, fazendo seu contorno com giz. Depois, pediu que cada um escolhesse um colega para fazer o mesmo. Com as silhuetas no chão, a professora foi falando e

escrevendo o nome das partes do corpo, pedindo para que desenhassem o rosto do amigo, sapatos e roupas.

As crianças queriam logo fazer o que estava sendo proposto e ficaram ansiosas para ver o resultado dos desenhos de seu corpo e do colega no chão.

Nesta atividade em que a canção “*Jacaré*” foi inserida, professora e alunos pareciam falar de assuntos diferentes. Enquanto a professora se preocupava com que as crianças reconhecessem as partes do corpo, as crianças estavam a falar de seus medos, receios e angústias. Será que falar sobre os sentimentos não contribuiria para a criança falar sobre ela mesma, sobre uma parte que diz respeito a ela, embora não apareça de forma concreta como o braço, a perna, a cabeça e outras tantas partes do corpo? Nesse caso, ao olhar para a silhueta de seu corpo desenhada no chão, conforme a proposta da professora, a criança poderia preenchê-la com uma história que é só sua, que também a constitui e que é difícil de desenhar, mas que fala muito desse corpo que é seu.

No mês de maio, depois da conversa na *hora das novidades*, cujo tema era a “Mamãe”, a professora apresentou a atividade que as crianças fariam para presentear a mãe no dia do “Café da Manhã com a Mamãe”: um porta-trecos confeccionado pelos alunos. Algumas crianças mostraram-se ansiosas para executar a atividade. O aluno Franzl foi um dos que choraram, porque não conseguia colar os palitos que a atividade exigia. A professora ficou preocupada com o desafio que tinha proposto e, diante de choros e reclamações, resolveu auxiliar aqueles que se encontravam em conflito, inclusive pedindo a ajuda da pesquisadora nesta tarefa. Durante a situação de acertos, erros, choros e vitórias, uma canção teve destaque: “*Pintor*”, lembrada pelas meninas no momento em que passavam cola com pincel no suporte do porta-trecos. Esta foi uma iniciativa das crianças, que dirigiu o olhar da professora para as “cantoras”:

*Toc, toc, toc*

*Quem é? Pode entrar (BIS)*

*Sou o Senhor Pintor que acaba de chegar (BIS)*

*Pegue o pincel e comece a trabalhar (BIS)*

*Na cozinha eu quero duas bananeiras (BIS)*

*Para alegrar o coração da cozinheira (BIS)*

*No portão eu quero dois cachorrões (BIS)*

*Para espantar a cara feia dos ladrões (BIS)*

*No quartinho eu quero duas bonequinhas (BIS)*

*Para alegrar o coração das meninhas (BIS)*

*No quartinho eu quero dois bonequinhos (BIS)*

*Para alegrar o coração dos menininhos (BIS)*

A atividade rendeu bastante tempo e foi interessante ver como as crianças reagem diante de seus conflitos de diferentes maneiras, inclusive utilizando as próprias canções que aprendem na escola.

Quando a certeza dá espaço ao inusitado, o sujeito do inconsciente comparece. Diante de uma situação adversa, quando os alunos estavam aflitos com uma tarefa por fazer nas mãos, alguns surpreenderam tanto pela dependência quanto pela autonomia que desde já se manifestava. No desafio proposto pela professora (que as crianças fizessem um porta-trecos para a mamãe), algumas crianças se desesperaram, enquanto outras resolveram falar daquele desafio cantando e até contagiaram as outras, que podiam estar tensas.

O pincel usado para passar a cola no suporte de papelão do porta-trecos pode ter lembrado as crianças do trabalho que o pintor desenvolve, revelado pela música. Elas ocuparam o lugar do pintor, e precisavam atender ao pedido de alguém com carinho. A canção, como uma segunda voz, diz: “pegue o pincel e comece a trabalhar”. Alguns conseguiram executar esta tarefa sozinhos, outros precisaram de ajuda e outros, ainda, conseguiram fazer a tarefa do seu jeito e até cantaram.

Assim, pode-se perceber o quanto cada um tem sua própria maneira de lidar com as frustrações que o aprender também provoca. Certas atividades também servem como desafio e aprendizado para o professor, que muitas vezes não suporta ter diante de si o aluno que não corresponde ao seu ideal, e não permite que o aluno descubra o que pode fazer.

No mês de junho, os sujeitos observados apresentavam-se bem mais à vontade com a presença da observadora na sala, em comparação com as visitas do mês de março. Os alunos não mais dirigiam seus olhares à pesquisadora, como antes ocorria.

No mês de julho, após o lanche, a professora reuniu novamente os alunos na rodinha e ressaltou algumas canções que falavam das mãos, como “*Onde está a minha mãozinha?*”:

*Onde está a minha mãozinha?*

*Está aqui, está aqui*

*E a outra, onde está?*

*Está aqui, está aqui*

*Como vai você?*

*Eu vou muito bem*

*Eu já vou embora*

*E eu vou também*

A professora ressaltou também a oração, que requer a junção das mãos, e pediu que contassem quantos dedos havia em cada uma das mãos. O assunto foi o número cinco: sua escrita, sua contagem. A canção dos “*Cinco Patinhos*” foi lembrada por ela:

*Cinco patinhos foram passear  
Além das montanhas  
Para brincar  
A mamãe gritou: quá, quá, quá, quá  
Mas só quatro patinhos voltaram de lá  
Quatro patinhos foram passear  
Além das montanhas  
Para brincar  
A mamãe gritou: quá, quá, quá, quá  
Mas só três patinhos voltaram de lá  
Três patinhos foram passear  
Além das montanhas  
Para brincar  
A mamãe gritou: quá, quá, quá, quá  
Mas só dois patinhos voltaram de lá  
Dois patinhos foram passear  
Além das montanhas  
Para brincar  
A mamãe gritou: quá, quá, quá, quá  
Mas só um patinho voltou de lá  
Um patinho foi passear  
Além das montanhas  
Para brincar  
A mamãe gritou: quá, quá, quá, quá  
Mas nenhum patinho voltou de lá  
A mamãe patinha foi procurar  
Além das montanhas  
Na beira do mar  
A mamãe gritou: quá, quá, quá, quá  
E os cinco patinhos voltaram de lá*

Surgiu então a pergunta da professora: “Qual mãe tem cinco filhos?”. Paul disse que sua mãe tinha cinco filhos, e a professora pediu que ele dissesse seus nomes. O menino respondeu “M., J., Paul e L.”, provocando risos: “Ah, Paul, só tem quatro!”.

Outras crianças também seguiram o mesmo exemplo de Paul, precisando falar e relembrar os nomes dos irmãos para descobrir se sua mãe tinha cinco filhos, como a patinha da canção. Nenhuma das mães tinha cinco filhos. Olga então falou: “No sítio, eu com os meus pintinhos dá cinco”. A professora sorriu.

A observação presenciou diversas ocasiões em que a professora se dirigiu aos alunos com perguntas relativas à relação mãe-filho. Ao lembrar canções que falavam das mãos e de patinhos, sua intenção era a apresentação do numeral cinco. Com a pergunta envolvendo a mãe e seus filhos, esse contar tornou-se ainda mais interessante porque os filhotes da mamãe-pata deixam-na só, mas ela vai à procura deles. É ela quem sofre com o desaparecimento dos patinhos. A participação dos alunos foi intensa, todos queriam que sua mãe tivesse aquele título para poder falar dela. Algumas crianças pareciam saber que sua mãe não cumpria o requisito, mas, mesmo assim, insistiam em falar daquela pessoa tão amada. Esse contar não pára na sala de aula.

Depois deste momento, a turma se organizou para a ida ao parquinho. Lá, brincaram de corda com a professora e convidaram a pesquisadora para participar. Nem todos quiseram brincar: houve maior interesse das meninas, com a participação de apenas dois meninos. Algumas crianças tentaram pular, mas não conseguiram. A professora orientava, dava dicas, controlava os pulos gritando “pula”, pedindo que a pesquisadora batesse a corda com menos força, até que não se conteve: pediu que uma colega batesse a corda e foi pular.

Depois de sua demonstração, algumas crianças conseguiram pular mais de cinco batidas de corda, para a alegria de todos. A professora cantou: “Quantos amigos você tem: 1, 2, 3, 4...”.

Com a brincadeira de corda no parquinho, a professora tinha como objetivo reforçar a contagem dos numerais, atribuindo função a essa contagem com o brinquedo cantado “*Quantos amigos você tem*”.

Mas a atividade foi além por causa do relato de sua história com o brinquedo. A curiosidade das crianças e a vontade de brincar foram provocadas. Passou a ser interessante ver a professora brincando e, ao mesmo tempo, tentar obter o mesmo prazer que ela sentia.

### 5.3 ENTREVISTA: O CANTAR NA PRÉ-ESCOLA – DRAMAS, TRAMAS, CANTOS E ENCANTOS NA VISÃO DOS PERSONAGENS DO CEI

Esta seção apresenta a importância do depoimento dos participantes da pesquisa para o objetivo de ouvir o sujeito do inconsciente, que comparece nos discursos sobre o cantar na pré-escola e do porquê deste fazer, pontuando também suas dificuldades e como podem ser resolvidas.

Parte-se do princípio de que, ao falar, a pessoa revê e pode refazer o que tem feito. Abre-se a possibilidade de parar para pensar em fazeres mecânicos ou contraditórios, no

contexto em que estão inseridos, nas pessoas envolvidas, nos caminhos mudados ou abandonados, nos desejos encobertos e descobertos, sem que necessariamente tudo deva ou possa ser modificado.

Neste momento, considera-se a perspectiva dos sujeitos envolvidos com relação ao cantar. Com os pontos de vista de cada personagem através de uma abordagem psicanalítica, a pesquisa se propõe a fazer uma adaptação da análise de conteúdo de Bardin (2009), com os depoimentos sobre o cantar iniciando-se pela primeira categoria, relativa à importância do cantar pré-escolar, contemplada na subseção “*Do cantar que seduz*”. Esta subseção revela a fundamental e necessária presença da sedução na fase inicial da educação escolar. A segunda categoria trata das possibilidades do cantar na pré-escola, na subseção “*Para além da sedução*”, que sinaliza a necessidade de que o fazer da escola esteja além da sedução, já que os personagens falam também de um cantar que deve se direcionar ao sujeito, à aprendizagem, à educação. As dificuldades que alcançam este fazer, suas conseqüências e possíveis soluções, são assuntos abordados na subseção “*Quando o cantar desafina é preciso refletir?*”.

O quadro 1 apresenta respostas da equipe pedagógica, da equipe de assistência à educação e dos responsáveis, obtidas através da questão do roteiro de entrevista: “Por que se canta na pré-escola?”.

### 5.3.1 Do cantar que seduz

**Quadro 1** - A importância do cantar na pré-escola: o cantar para seduzir

	- Unidade: Sedução »Respostas:
Equipe pedagógica	» Acolher o aluno e o professor » Buscar pelo ambiente prazeroso » Construir relação de confiança » Trocar carinho » Permitir o brincar » Viver momentos significativos
Equipe de assistência	» Acalmar e apresentar um mundo novo à criança » Acolher o aluno e o professor » Ter a atenção da criança
Responsáveis	» Construir uma relação » Ensinar e descobrir uma coisa diferente » Dar e/ou receber uma mensagem

Diante dos depoimentos oferecidos sobre a pergunta principal que mobilizou a reflexão sobre o cantar na pré-escola, aqui se pretende deixar registrada a presença da sedução, que, neste início de escolarização, apresenta-se como uma marca na relação professor-aluno. Tal sedução tem sua origem, na abordagem psicanalítica, nas relações primordiais da criança com seus pais, que servem como um protótipo da relação professor-aluno. Na sedução, o sujeito do inconsciente emerge.

A fase de observação forneceu indícios importantes da presença da sedução, agora revelada verbalmente pelos próprios sujeitos envolvidos na pesquisa.

Com o intuito de responder por que se canta na pré-escola, inicia-se a apresentação dos resultados com os depoimentos da equipe pedagógica, seguidos da equipe de assistência à educação, dos responsáveis e, por último, dos alunos.

Optou-se por colocar as respostas dos alunos na íntegra, exatamente como aconteceram durante a entrevista com a turma, para que a riqueza de seus depoimentos fosse respeitada e percebida pelo leitor.

### *Equipe pedagógica*

Quando se pergunta às pessoas do CEI sobre o porquê de um fazer, logo o aluno é lembrado e considerado em primeiro lugar. Em seus depoimentos, a equipe pedagógica focalizou seu fazer para o aluno. Se a tarefa primeira da escola é educar, é preciso pensar em quem se educa. Então, canta-se para o aluno. É ele quem precisa deste cantar para sentir-se confortado pela escola, para aprender, para se relacionar. Mas também não há educação se aquele que educa não existir. Um encontro é necessário. Como alcançar os vários alunos de uma só vez, no instante preciso em que todos estão chegando a um lugar desconhecido e precisando de seu olhar, sua voz, seu carinho?

*Acolhida é o momento que todas as turmas se encontram e vamos cantar, fazer a oração, o bom dia. É o momento que eu acho, assim, riquíssimo, e que a criança ganha muito interagindo. (Prof. Mut)*

O cantar faz parte do acolhimento do professor, que recebe os alunos das mãos dos pais. Desde então tem início a arte da sedução, pois a professora precisa atrair aqueles pequenos e, como diz a lenda da sereia<sup>34</sup>, ela canta, encanta e atrai.

---

<sup>34</sup> HOMERO. *Odisséia*. Trad. Carlos Alberto Nunes; rev. Marcus Rei Pinheiro. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

Canta-se para receber a criança, assim como fazem os pais quando recebem em seus braços aquele pequeno bebê que chora e precisa de tantos cuidados. O educador se remete a tais momentos para pensar nessa aproximação primeira com o aluno:

*O cantar está muito associado à infância mesmo. Essa canção voltada ao infantil a gente associa mais à criança. Parece aquela coisa do chamego, do carinho, não é? (risos)*

*Eu acho que é mais pra esse lado, porque assim, na educação infantil, muita gente ainda vê assim como... o cuidador, que traz algo assim de... materno, não sei... é uma forma também da criança se sentir mais... como posso falar... num ambiente mais prazeroso. Eu acho que vem muito disso, um ambiente mais prazeroso.*

*Uma criança na escola, acho que ela pode associar à família. Quando a gente canta na escola, não sei, acho que lembra muito isso do carinho, né, o chamego mais nesse sentido assim do carinho. As crianças gostam. (Sra. K)*

É através desta primeira aproximação que os olhares se cruzam e que a voz da professora capta a atenção de várias crianças. O cantar comparece neste momento com canções escolhidas, pensadas, como quando se compra um presente que será ofertado a uma pessoa querida. O grande Outro que a criança pequena precisa encontrar, para se dizer educador, deve se apresentar, comparecer na figura daquele que a criança espera. Quando isto acontece, dá-se o disparo inicial para uma relação essencial à aprendizagem.

*O momento do cantar é um momento que é construído aos poucos. No início, algumas crianças nem cantavam de forma alguma, hoje em dia praticamente todas cantam e cada um já tem uma preferida.*

*Eu acho que essa construção é feita pelos dois. Quando... se eu me negasse a cantar, eles talvez não estariam nem... a cantar na sala... não cantariam e pronto. Não haveria essa oportunidade. Então talvez eles não seriam nem acostumados a cantar todo dia, então não teria esse privilégio... mas como a gente começou, iniciou... então foi construído, então é algo que... hoje eu não posso mais tirar da rotina e nem deles e que cada dia aumenta mais. (Prof. Mut)*

O aluno encontra o professor e mensagens são transmitidas através de canções. O professor suspeita daquilo que o aluno precisa, e tenta dizer-lhe o que ele está sentindo ou necessitando. Ele fala, também em canção, o que o aluno ainda não é capaz de dizer sobre si mesmo:

*A gente vai conhecendo o aluno, tu vai vendo que eles estão assim, por exemplo, tristes, então tu quer trazer mais alegria. Pra mim na verdade a música tem a ver com o espírito que a criança tá naquela hora. (Caterina)*

O professor parece acertar o que os alunos querem cantar, ouvir, fazer. Então, aproxima-se do brincar, do jogar, e entra no mundo infantil. Desde o primeiro instante em que o professor acolhe com uma canção o aluno, ele propõe o jogo da sedução, cuja partida foi dada, e agora ele espera a vez de seu pequenino companheiro responder. É preciso que a criança também tenha espaço neste jogo, como explica a teoria revisada no capítulo 1. As respostas vêm das mais variadas formas:

*Eu vejo assim, eu faço uma ligação muito forte com a brincadeira, eles gostam muito que eu cante, na época, era a do galinho, né: “Faz três noites que eu não durmo...” e a do sabiá porque eu choraaaava, fazia assim, não chorava, mas eu fazia a menina chorando e eles adoravam e gostavam muito dessa porque na hora que você brinca com o aluno você dá permissão pra ele. Então o professor tá ali, ele é algo desconhecido e você brinca, você permitiu. Eu acho que a criança entende o brincar como uma permissão. Tudo que é prazeroso é bom. (Dora)*

O pedido de repetição de canções por parte da criança é uma maneira de dizer que o que está sendo feito traz algo de bom. Esses pedidos são reveladores de uma redescoberta de algo que lhes é familiar e prazeroso, por já o terem vivido em algum tempo de sua vida, com outra pessoa que deixou marcas. Assim, alguns jogos cantados podem parecer cansativos e desagradáveis para os adultos, mas, para a criança, são gratificantes. Respeitar o tempo de que a criança precisa para controlar seus impulsos, falar e fazer o que lhe causa prazer, pode ser uma das grandes qualidades do adulto como parceiro neste momento do jogo:

*...aqui eles têm uma do pirulito que eles adoram, eu não sei ainda, então toda vez que você vai cantar eles querem essa do pirulito. Eu acho que a professora que canta a do pirulito ela canta bem “pirulitada”. (risos)*  
*Ela canta realmente interagindo com os alunos. Então quando você interage... Vai ser mais significativo. (Dora)*

No momento do jogo, o Outro já se encontra envolvido pelas respostas sedutoras do aluno às suas investidas nessa relação. Seu desejo por saber sobre a criança já foi declarado, e agora ele já não canta só para o aluno, mas canta para ele também, porque recebe algo que lhe é gratificante. O professor se entrega ao “mundo do faz de conta”, do “era um vez”, encantando cada vez mais as crianças, que, por sua vez, podem falar de seus sentimentos através deste adulto tão próximo e tão conhecedor do que elas gostam e necessitam:

*Eu acho que é por isso que eles gostam tanto de cantar. Entra um pouco nessa fase da imaginação, da fantasia. A canção do pirulito, por exemplo, essa canção uma professora trouxe de uma outra escola... Nós professores aprendemos e eu fiz algumas modificações, assim, “eu sou a mãe e vocês são os filhos.” Isso foi invenção de Mut. (risos)*

*Tem outras canções que eles gostam: o jacaré, o elefante, bichos grandes assim... Eles gostam muito porque às vezes a gente faz, e eles acham engraçado, aí eles sorriem, eu acho que eles gostam disso, desse momento que eu professora tô fazendo ali com eles.*

*Eles também gostam muito aqui quando a gente canta “Vou passear na floresta enquanto seu lobo não vem”, que a professora M.A. finge que é o lobo. Então ela vai fazendo os papéis lá em cima no palco, eles amam essa música, amam, amam, gostam muito mesmo. (Mut)*

Nesse vai-e-vem de desejos que se realizam com o que é feito no CEI e com o cantar, o aluno não é o único beneficiado e presenteado. O professor sente-se amado e investe no prazer de ser reconhecido, pelo aluno, como alguém importante diante dos demais profissionais da escola, dos pais e da sociedade. É uma entrega verdadeira que cada vez mais aproxima aluno e professor:

*Agora... eu vejo a música como uma forma de ter também assim esse carinho dos meus alunos e vice-versa, o carinho do professor pro aluno, tanto que tem professor que não gosta da educação infantil acho que por essa característica, e a música, eu acho que traz isso, traz essa aproximação. (Sra. K)*

Como forma de atrair o olhar do adulto que com ela se relaciona, a criança na pré-escola também quer mostrar aquilo que sabe, que aprendeu com seus familiares ou com outras pessoas. Ela quer chamar atenção para que o Outro se volte para ela. Assim como certos fazeres a encantam, ela se utiliza deles para que o efeito seja o mesmo. O que a criança da pré-escola quer mesmo é aquilo que lhe traz a lembrança de seu primeiro amor, e ela não se incomoda em expressar isto:

*A criança nessa idade, ela quer mostrar... tem as crianças tímidas, mas na música ela consegue perder um pouco isso. Quando a criança vai crescendo, vendo as coisas, ela começa a ter vergonha de cantar, é como se fosse errado, como se os outros fossem olhar... não sei, isso na minha opinião... quando você pega turminha de segunda série, “vamos fazer rodinha pra gente cantar”, “Que cantar, professora. Isso é passado”, então é como se tivesse ultrapassado essas coisas e eles daqui não, muitos trazem músicas que a mamãe canta, coisinha boba mas eles ensinam, às vezes aprendem na igreja. (Zoé)*

Segundo a observação da professora a respeito da diferença entre as crianças da pré-escola e as crianças de outros segmentos da educação, o cantar se transforma, mas não se perde. Freud (1908[1907]) diz que “na realidade, nunca renunciamos a nada; apenas trocamos uma coisa por outra” (p. 151). O objetivo inicial da criança, de garantir aconchego e atenção por parte do adulto, desloca-se para o conhecimento das coisas do mundo, do tempo atual em que vive. As crianças maiores se esforçam para esquecer a dependência inicial e agora querem dizer-se livres, com capacidade de resolver seus problemas. O mundo lhes exige isto e assim querem ser vistos; então, elas recorrem à fantasia, enquanto as crianças menores vivem tal momento nas suas brincadeiras e incluem nelas as canções.

No mundo de fantasia que o cantar apresenta, o professor revive sua infância ao dramatizar algum personagem ou participar de uma brincadeira, e com isso chama a atenção do aluno, porque naquela pessoa existe uma história ainda viva que se apresenta de uma forma interessante, diferente, que tem para ele um significado. O tempo parece colocar no mesmo plano criança e adulto. O que ficou num lugar esquecido agora reaparece. É um momento mágico que nem todos suportam. Alguns se entregam aos sabores do que pode ser lembrado da infância, outros fogem, evitam, pedem ajuda... Parece que já nasceram adultos.

*A gente não escolhe canções que não fazem parte deste contexto do universo infantil. Essas canções também são as que fazem parte da nossa história. Na verdade eu sou do sul, de Santa Catarina, então muitas canções quando eu comecei a cantar eram diferentes da forma que o pessoal cantava. Eu trouxe de lá... eu resgatei da minha infância pra cantar com eles. (Caterina)*

Quando o Outro tem algo de seu para oferecer ao aluno, algo que é verdadeiro, ele oferece o que pode ser fundamental na vida de qualquer ser humano: o desejo pelo saber.

Há um ganho incomensurável quando a transmissão do saber vem caminhando pelas trilhas do desejo. Na educação de crianças pré-escolares do CEI, é com base nessa relação

sedutora que a aprendizagem acontece, segundo a visão desses profissionais. A relação não pára: ela evolui, modifica-se. Mas a sedução, tanto por parte do professor quanto por parte do aluno, mantém-se em evidência.

### *Equipe de assistência à educação*

A equipe de assistência à educação fala do cantar que acontece no CEI pela vertente de quem está ao mesmo tempo dentro e fora da escola. Dentro, porque interage com profissionais e alunos, vê, fala, participa do que acontece, manifesta-se, vive o pedagógico. E fora porque também está próxima do que não é pedagógico, de uma educação que está além dos muros da escola. É deste lugar, delimitado por uma linha que marca sua diferença e semelhança em relação às demais equipes que compõem a comunidade escolar, que estes sujeitos falam sobre o cantar na educação pré-escolar do CEI.

Antes de começar a responder à pergunta da pesquisa, os profissionais da equipe de assistência demonstraram muito carinho e prazer por trabalhar nesta instituição, principalmente pelas crianças, pela facilidade que têm de relacionar-se com eles. Certos profissionais são atraídos pela maneira como as crianças os fazem lembrar a relação primordial mãe-filho:

*Eu gosto muito daqui, pra mim... são crianças pequenas, são mais fáceis de você lidar. Os menores você fala assim: “Meu filho, não faz isso”, ele realmente não faz, os adulto, não: “num faz” mas eles vão lá e faz. Então tu vê, é uma diferença. Eu gosto muito deles. Apesar de que eu só tive um filho, né? Então eu acho que Deus disse assim: “Eu vou te dar um filho e você vai ter quinhentos. (risos) (Monna Lucia)*

Diante da criança pequena, o adulto sente-se mais capaz colocando-se no lugar de defensor, protetor. Um lugar maternal. A criança seduz o adulto pela fragilidade que apresenta. Sem muito esforço, ele consegue satisfazê-la e assim o amor é garantido.

*Os pequenos aceitam mais a merenda do que os grandes. Os grandes às vezes pega e não come. Aí os pequeninhos, tudo que servir eles aceita bem, pra eles qualquer coisa que servir pra eles, eles aceita bem. (Gioconda)*

Quando se pergunta sobre o cantar na pré-escola, as primeiras falas referem-se à proteção daquele que é indefeso e que ainda quer ficar com a mãe para sentir-se seguro e envolvido por seus carinhos. Ter esse olhar para a criança é importante no começo da adaptação à vida escolar. A acolhida fascina a todos e o cantar é quase seu sinônimo, para quem não está em sala de aula. Canta-se para acalmar as crianças, prepará-las para o que está por vir, para um mundo novo que está a sua frente, um mundo em que os amores são vividos de outra forma. O cantar é uma forma de dizer à criança que seus desejos primordiais, ainda tão intensos, serão respeitados, mas de uma forma diferente:

*Ah, eu acho que é uma forma de liberdade, pela inocência que tem, gostam tanto de cantar que é uma forma deles se expressar, então por isso que eles cantam tanto. A minha netinha adora cantar, viu. A acolhida pra ela... Um dia ela me perguntou: “Vó, por que que tem acolhida na escola?”. Aí eu falei: “É um momento que você tem com os coleguinhas no pátio, você conhece o coleguinha da sala ao lado, você conversa, aí tem o momento da oração que você vai conversar com Deus, você canta, distrai e vai pra sala bem mais tranqüila. (risos) (Albiera)*

*Eu acho que... eu no meu pensamento... não sei se tô errada, acho que a gente tem que começar a acolher os meninos desde a entrada do colégio, tem que fazer um trabalho com eles, por quê? ...porque eu sei que às vezes a criança... ele não quer vir pra escola, não é por causa de nada não, é porque ele é apegado com a mãe. Mas tem aquele que não quer vir porque ele não tem aquele amor nem em casa e aqui muito menos, entendeu? Não é só daqui que eu tô falando, eu falo de qualquer lugar. (Monna Lucia)*

Mas não é apenas para o aluno que o cantar da acolhida acontece. Este fazer também alcança o professor, que vai se preparando para entrar no mundo infantil. Ele também precisa se adaptar, ser acolhido pelos alunos, pelos colegas de trabalho, pelas brincadeiras e risadas, para reencontrar este mundo dentro dele e permitir-se reviver um tempo seu, num lugar apropriado para aqueles adultos que desejam ali estar. Quem fala sobre isto é a equipe de assistência à educação:

*Normalmente eu presto mais atenção na acolhida, então eu acho assim, que tem momentos que o professor está ali extrovertido, ali ele brinca, faz gestos, faz mímica com as crianças... então eu acho que isso é bom para o professor porque pelo menos ele descontra um pouco, que às vezes ele chega tão cansado... (Albiera)*

Diante dos resultados alcançados pela equipe pedagógica com relação ao cantar, a equipe de assistência à educação, quando depara com uma dificuldade, também segue o mesmo caminho para conseguir o amor e o reconhecimento dos pequenos por aquilo que fazem. Por que não experimentar desta relação mais intensa com as crianças?

*Aí era assim, abriu o portão, salve-se quem pudesse, aí eu comecei a falar: “Não, isso não tá certo, não” Aí os menino corria, aí eu: “Mas gente, isso não tá certo”. Aí eu comecei a organizar eles na fila e daí nasceu a grande idéia deles ficar na fila. Aí eu pensei: “mas só ficar na fila não adianta. Você tem que criar alguma coisa que prenda eles na fila”. Porque você sabe, um bocado de aluno numa fila, o que eles vão fazer? Um vai aborrecer o outro. Aí eu falei: “Ahhh, vamos cantar”. (Monna Lucia)*

### *Os responsáveis*

Os responsáveis que participaram da pesquisa representam o grupo da comunidade escolar que acompanha o que se faz no CEI, mas sem estar diariamente dentro da escola.

O enfoque com o grupo de responsáveis foi pela via da criança, que eles conhecem melhor do que aquilo que é feito na escola. Quando se pergunta aos pais por que se canta na pré-escola, a questão citada pelos grupos anteriores sobre o acolhimento e a importância de se construir uma relação professor-aluno, em que o cantar tem sua participação, não foi mencionada diretamente. Mas os responsáveis deixam transparecer que existe um Outro nos gestos, gostos, preferências e atitudes que seus filhos têm agora, e que não tinham antes. O assunto da entrevista os remete aos resultados de um trabalho que privilegia a presença do professor junto ao aluno:

*Eu falo assim do cantar... a escolinha anterior acaba cantando mas não é como aqui, né, que tem várias musiquinhas, não sei se era porque ela tinha quatro anos, hoje ela tá com cinco, mas ela não cantava tanto como ela tá cantando agora... porque lá eles colocavam mais DVD da Xuxa, então cantavam aquelas musiquinhas da Xuxa, e aqui não, já é mais aquelas musiquinhas de raiz que antigamente a gente cantava, né... e lá não, eles colocavam o DVD ali... da Xuxa e pronto. (Lizzi)*

Para os responsáveis, se a criança está na escola e canta com os profissionais deste lugar, é porque algo neste cantar tem relação com o aprender:

*Eu acho pra mim que é mais um modo de ensinar alguma coisa pra criança, não só o dever da escola, mas uma coisa diferente. Acho que é uma maneira de descobrir uma coisa diferente, é um modo deles aprenderem, uma cultura diferente, uma coisa diferente. Porque eu acho que é uma coisa que... que dá entretenimento. (Mizzi)*

Para tentar responder à pergunta de pesquisa, os pais associam o cantar na pré-escola com a experiência da criança com o professor, e com as experiências que eles próprios tiveram com seus filhos, com bons resultados, tornando-se lembranças inesquecíveis para pais e filhos. Se estas experiências ficaram na lembrança, fizeram marcas, é porque algo de especial existiu entre as pessoas naquele momento. Talvez seja essa a explicação:

*Quando ela era bebê, eu comprei o DVD pra ela, e botava muito aquela música “Cinco patinhos foram passear”, da Xuxa, então essa foi a primeira musiquinha que ela aprendeu e ela lembra, canta... a que mais me marca é essa, que me veio assim. O pai dela que cantava pra ela dormir, aquela “Boi, boi, da cara preta” que o pai dela sempre cantou, se você perguntar pra ela, ela vai falar que o pai cantava pra ela. (Lizzi)*

### *Os alunos*

Com os alunos, a entrevista aconteceu o mais próximo possível do dia-a-dia deles. A conversa sobre a pergunta de pesquisa foi se realizando através das canções. A canção do “Pirulito” conduziu a entrevista a um bate-papo sobre a brincadeira de faz-de-conta que acontece entre os alunos e a professora. O depoimento das crianças revela o quanto para elas é importante o brincar que é feito com a canção, e por este motivo transcreve-se na íntegra o que se passou nesse trecho da entrevista:

Andréa: Mas olha só, eu passei uns dias aqui e eu ouvi vocês cantando. Todo dia vocês pediam pra tia Mut cantar uma música. Qual? Adivinha?

Todos: Do pirulito!

Berta: E a gente espera, adora!

Andréa: Por que vocês gostam dessa do pirulito?

Berta: Porque a gente dá o grito.

Andréa: Ah!!!

Berta: E por causa do palito.

Andréa: Por causa do quê?

Berta: Do palito!

B.: Ela fala do pirulito.

Mariedl: Porque ela fala da mamãe e dos filhos. A tia é a mãe e nós somos os filhos... Olha quantos filhos a tia tem! (*risos*) Já pensou se a tia tivesse esse tanto de filho todo aqui? (*risos*)

G.: A tia ia ter que comprar muito pirulito! Uma caixa!

Mut: E depois muito dentista que teria que pagar. (*risos*)

Andréa: Se tivesse só vocês cantando sozinhos essa música do pirulito, sem a professora, ia ser legal também?

G.: Ah, não!

Mariedl: Ia ser chato.

Andréa: Hein, G., por que não?

G.: Porque não ia ter ninguém, só a gente!

Berta: Não ia ter ninguém pra ensinar a gente. Não ia ter ninguém pra fazer um estudo pra gente.

Andréa: É verdade!

Mariedl: Não ia ter pai nem ninguém pra ser a mãe?

G.: E se não existisse...

Andréa: E vocês gostam. Vocês gostam de serem os filhos? (*risos*) Vocês querem cantar?

Mut: Então vamos? Eu sou a mãe e vocês são os filhos.

B.: E a tia Andréa é a tia. (*risos*)

Apesar dos vários motivos que levam as crianças a escolher a canção do “*Pirulito*”, elas falam e explicam um conteúdo que também tem importância para elas. O depoimento das crianças é aquele que revela com mais nitidez as regras do jogo. Os alunos são claros e objetivos ao dizer o quanto é gostoso, necessário e engraçado fazer de conta que a mamãe está ali e, se a professora aceita o jogo, fica mais fácil aprender o que chamam de estudo. Aqui se confirma que as crianças levam a sério a brincadeira que acontece na canção, como diz Freud (1908[1907]).

Esta canção remete à brincadeira cantada do “*Bambalalão*”. É no vai-e-vem do desejo da criança e do Outro que a relação se constrói. Na canção do “*Pirulito*”, a criança lança um desafio e a mãe, interpretada pela professora, diz poder satisfazê-lo. A criança traz uma interrogação e a mãe tenta responder. Ela se diz onipotente e a criança se sente também assim. Com a mãe, a criança caminha certa de total plenitude.

Mas ao final da canção vem a surpresa. A mãe não tem o que diz ter. E agora? O grito marca o momento desesperador em que a criança tem de lidar com a incompletude, com o limite, com o não ter. A mãe não está sempre ao lado para resolver todos os problemas. Ela não tem todo este poder.

A menina Mariedl, em sua explicação sobre o porquê de tanto pedirem a canção do pirulito, fala que a tia é a mãe e eles são os filhos, mas logo depois faz seu comentário em meio aos risos: “Já pensou se a tia tivesse esse tanto de filho todo aqui?”.

Ela deixa claro que na canção do “*Pirulito*” é feito um reajuste dos elementos do mundo da criança para a escola, de uma maneira tal que lhes seja agradável, mas sabem que tudo não passa de uma brincadeira que os satisfaz, pois nela investem muita emoção.

A pergunta que a mesma menina se faz, “Não ia ter pai nem ninguém pra ser a mãe?”, leva a pensar o quanto família e escola se encontram e se misturam nesse momento da vida da criança. A professora, que todos chamam de tia (pais, crianças e demais profissionais da instituição), aceita brincar de mãe, e a pesquisadora passa a ser a irmã da professora, que na brincadeira é a mãe. É uma verdadeira brincadeira de casinha, sendo muito difícil colocar em palavras a idéia de não haver mãe nesta história, como expressa o menino G. sem completar a frase: “E se não existisse...”.

### **5.3.2 Para além da sedução**

Os depoimentos revelam que existe algo mais, além da sedução no cantar da pré-escola do CEI. Existe também a preocupação em corresponder à demanda da sociedade. Os pais procuram a escola para que seus filhos participem de um grupo social diferente do familiar e para que ali possam conhecer o mundo, aprender a viver nele e tornar-se letradas. A sociedade clama por esta tarefa à escola, que desde a educação infantil não pode desviar-se deste compromisso.

Para além da sedução encontra-se o compromisso da escola em possibilitar o encontro do aluno com seu desejo: o desejo pelo mundo dos homens. O convívio social solicita atitudes e comportamentos que precisam ser construídos, e a escola participa dessa construção.

O quadro 2 se refere ao tópico do roteiro de entrevista: “O que cantam e por quê” e revela, através do depoimento dos participantes, que existe algo além da sedução quando estes falam sobre o cantar.

**Quadro 2** - As possibilidades do cantar na pré-escola: para além da sedução

	- Unidade: O trauma » Respostas:
Equipe pedagógica	» Canções infantis para sanar as dificuldades da criança » Canções fantasiosas alcançam medos e traumas » Canções do mundo e da escola para alcançar os limites » Brinquedos cantados para o aluno falar » Canções infantis para lançar conteúdo de alfabetização
Equipe de assistência	» Músicas escolhidas pelos alunos para resolver problemas » Canções infantis para iniciar a alfabetização
Responsáveis	» Músicas para socializar » Músicas de roda para enquadrar a criança no mundo infantil » Música infantil para abrir a mente da criança » Música infantil para ensinar e aprender

Quando família e escola atuam juntas na educação da criança pré-escolar, o que se espera é que o aluno possa opinar, agir, transformar o mundo em que vive, entendendo que o convívio social é necessário e importante.

A entrada da criança no mundo escolar traz um afastamento momentâneo dos pais, conduzindo-a ao encontro com os Outros educadores da escola. Novas leis lhe são apresentadas no dia-a-dia, apontando o novo contexto em que a criança agora está inserida. Faz parte do mundo da educação infantil viver o trauma, o medo, a ansiedade, o respeito às leis e aos limites que a escola estabelece e tem como missão fazer acontecer.

A sedução, que acontece na entrada da criança no mundo escolar, sustenta uma relação de desejo entre adulto e criança, para que a aprendizagem aconteça. Porém, é preciso que a figura do adulto dê lugar ao desejo pelo saber, necessário àquele que aprende.

Pelo Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2002), entende-se que desde logo a criança deve ser considerada como sujeito capaz de escolher, pensar e resolver questões. Quando se fala no cantar, é preciso ouvir ou deixar ecoar o canto que vem da criança.

O cantar vem se apresentando no CEI com a difícil tarefa de encontrar a linha tênue entre atender à demanda da criança e também do social, a linha tênue entre prazer e realidade.

É preciso convidar a criança a comparecer através do cantar, ao escolher canções, criar, imaginar, opinar, além de apresentá-la ao mundo dos homens, com suas leis e seus códigos.

### *Equipe pedagógica*

Quando fala das facilidades e possibilidades que o cantar e as canções podem oferecer à educação pré-escolar, a equipe declara de imediato a contribuição desse fazer ao trabalho pedagógico, como se o cantar fosse algo que vem de fora para resolver certas dificuldades da criança, e só da criança. Um estímulo a mais, e não um fazer que une sujeitos através do desejo:

*Eu acredito que a música, a cantiga, ela é um grande aliado nosso. Com ela se trabalha a parte da oralidade, trabalha também... a criança que apresenta bastante timidez, né? A música consegue abranger vários aspectos da criança. Então várias dificuldades que a gente percebe, a gente consegue às vezes resolver. (Mut)*

Nos depoimentos, é visível a preocupação da equipe pedagógica com certos assuntos que não vão ao encontro da alegria do mundo infantil, o que aponta para uma certa confusão, como se a criança não pudesse ficar triste ou a tristeza não a alcançasse. Entende-se que medo, morte, separação, assim como outros assuntos que não provocam o riso e a gargalhada, não pertencem à criança, ou que não há necessidade de falar sobre eles. Brincar com o trauma também não parece fácil para os educadores, que precisam em muitos momentos dizer “não” e estabelecer os limites necessários ao enquadramento da criança no mundo social:

*A gente pega assim: “sabiá, lá na gaiola, fez...”, aquela dá uma tristeza, uma angústia também, mas você precisa preparar aquele momento. Se tu começa com uma canção alegre, automático eles se envolvem, parece que faz parte da natureza deles essa expressão, assim, isso eu via nos meus alunos. As canções mais tranquilas você precisa preparar o ambiente, se tu chegar e começar a cantar, o ambiente vai sendo preparado, eles também gostam... (Caterina)*

A equipe pedagógica surpreende-se consigo mesma quando lembra experiências com canções, envolvendo as crianças, que revelam que a preocupação com o pedagógico saiu do plano principal. É o momento em que uma outra relação se manifesta, regida pelo diálogo da dúvida, da surpresa, do inesperado.

A educadora relata uma experiência que por vezes acontece no dia-a-dia da escola: a substituição. Um profissional é substituído por outro em virtude de licença ou outro acontecimento inesperado, inevitável. Tal experiência não é fácil para os alunos pré-escolares, pois eles passam a conviver com alguém pouco familiar, que assume o lugar daquela “mulher/professora” que, para eles, é o adulto de referência no espaço escolar. A situação também é desconfortável para o profissional substituto, pois as crianças manifestam com choro seu desagrado e insatisfação. A mudança nem sempre é bem-vinda, mas é preciso vivê-la e encontrar um caminho que possa transformá-la numa surpresa gratificante para todos os envolvidos:

*Quando você vai pra uma substituição, você é um professor diferente, o aluno te rejeita, por mais que eu fosse diretora na época, eles me viam muito, mas eu não sou professora deles, então como eles tinham na professora uma referência eles choravam muito e aí “aaaiii, meu Deus. Vou cantar, vou cantar”, e depois que a gente canta eles param de chorar. Às vezes eu ia substituir e cantava: “na jaula do leão ninguém pode pôr a mão, o leão é BRAAAAAVO” (melodia de ciranda cirandinha) e fazia o susto, eles adoram. Eu acho que há uma interação do professor, ainda mais que eu tava assim... eu comecei a perceber o efeito dessa música nas substituições, eu percebia que eles interagiam comigo, então aí era a porta que eu tinha. (Dora)*

Com a canção pôde-se brincar com um incômodo que existia entre educador e aluno, causado pelo afastamento de uma pessoa querida, familiar para as crianças: a professora da turma. A opção pelo brinquedo cantado ajudou o aluno e a substituta a falar sobre o incômodo que sentiam e que, inevitavelmente, sentirão outras vezes. Abriu-se um espaço em que os sentimentos comuns aos seres humanos puderam ser vivenciados: “A criança começa a se posicionar, vence medos, barreiras... supera” (Dora).

É importante notar que a educadora revela perceber o efeito do cantar sobre seu encontro com aquelas crianças, e por este motivo traz uma canção em que ela se coloca no lugar de um animal feroz, mas brincalhão. Que saber é este que surge diante do inesperado, causando até mesmo surpresa para o educador?

É importante, aqui, retornar ao capítulo 3, para lembrar o ensinamento de Kupfer (2000): cada um tem seu estilo, e este estilo se faz na relação com o Outro. O estilo se faz, não segue regras. No último relato, professor escuta aluno, que escuta professor. Em seu depoimento, a professora trouxe sua maneira singular de reagir diante de uma situação difícil. Cantando, falou do que sentia e deixou que as crianças falassem disso também. De acordo

com seu relato, as crianças aceitaram a substituição, pelo menos naquele momento, e seguiram com ela o dia na escola.

No momento de cantar, os professores também situam a criança no espaço em que estão, falam daquilo que ali pode ser cantado ou não. Há a oportunidade de a criança apresentar uma canção aprendida em lugar diferente da escola, mas a censura existe e desde logo se faz presente no mundo da educação infantil. A forma como a censura acontece pode ser um diferencial importante para a aprendizagem:

*Quando a criança traz uma música, a gente canta, eu vou tentar aprender que é pra gente passar pra todo mundo. Se é uma música do mundo, ele canta, mas eu não faço aquele negócio, “vamos repetir pro colega ouvir, pra ele aprender?”. Então, quando eu percebo que não é uma música que pode ser cantada aqui, eu falo: “Vamos bater palma pra ele”, mas a música morreu aí. (Zoé)*

Não há uma proibição direta, mas, pela reação da professora, o aluno suspeita do que pode ou não ter presença naquele lugar. A partir dessa suspeita, outras perguntas podem surgir. Isso acontece porque o jogo entre os dois continua: “o que queres de mim?”. A pergunta está presente entre os dois. O professor escuta o que o aluno traz, que nem sempre é aquilo que ele quer ouvir. Ele escuta o imprevisível, o inesperado. Por sua vez, diante da resposta do professor, o aluno entende sua reação como um “não” ou como um “sim”, mas a questão não se encerra. Outras dúvidas podem existir perante a resposta, que não é definitiva, nem mesmo indicadora de uma verdade única e limitadora.

Assim, não cessa a busca pelo saber que situa o sujeito no tempo e no espaço. Ela insiste em comparecer. Trata-se de uma busca incessante sobre si mesmo, sobre seu lugar no mundo, sobre seu mundo, sobre as fronteiras que separam espaços diferentes. Com a participação da própria criança, constituem-se em torno dela “bordas” que a endereçam a um grupo social e sua cultura.

Alguns profissionais entrevistados da carreira pedagógica consideram o cantar um momento mágico em que os alunos falam, ou seja, passam a falar também por vontade própria e não só para agradar ou encantar o professor. Até mesmo aquele mais tímido sente-se à vontade quando sua voz junta-se à voz de todos. O cantar impulsiona o sujeito ainda em construção a falar:

*Todo mundo canta, se solta, à medida que se canta muito na sala, a criança começa a falar: tia! As canções permitem que a criança fale.*

*Na prática é isso, elas ficam soltas, o tom de voz delas altera. O momento da música ele é mágico. Na hora do cantar, com raras exceções, tu tem o grupo todinho voltado pra si, todas as crianças concentradas. Aí tu faz a associação assim: “ela se expressa porque, quando ela canta, ela não tem vergonha do colega porque tá todo mundo cantando”. Quando ela canta, ela não tá preocupada com o coleguinha do lado, ela solta a voz, ela começa a cantar alto. Quando ela canta alto, eu imagino, eu imagino, que ela começa a ter segurança com a própria expressão, então a gente vê ela falar, ela perguntar, ela levantar a mãozinha e fazer uma pergunta que parece que é óbvio mas não é óbvio... tem criança que não consegue... e a gente vê na vida escolar adolescente e adulto que não consegue fazer uma pergunta. Eu não sei o que há de mágico nisso, mas é mágico, a criança se aproxima mais da gente, do colega. (Caterina)*

Existem brincadeiras cantadas que facilmente colocam a criança em evidência e a impulsionam a se mostrar do seu jeito, de um lugar que só ela pode responder. Para a criança é um desafio, uma experiência que pode causar várias reações, que dizem um pouco daquele que ainda está em construção:

*Com a canção “Fulano comeu pão na casa do João” eu acredito que seja assim... vai expor, eles vão ser expostos naquele momento de falar assim: “o S. comeu pão na casa do João”... Aí é o momento que ele tem que falar: “Quem, eu?”, é o momento que ele tem que se expor, que tem que assumir. Realmente tem que ser ele, não pode ser outra pessoa, é o S., ele vai ter que falar. (Mut)*

*Essa do Juquinha, “Se quiser aprender a dançar, vai na casa do Juquinha...”. É assim, a gente usa o nome da criança também. Essa questão de chamar, convidar, eles gostam disso. É legal ser chamado. (Gradiva)*

Mas a equipe pedagógica não poderia deixar de comentar que também se canta para aproximar a criança pré-escolar do trabalho desenvolvido no ensino fundamental, e que, assim, algumas canções são utilizadas para lançar projetos ou algum conteúdo, principalmente com o objetivo de alfabetizar. Apesar do questionamento de duas educadoras, é para isto que o cantar e as canções mais contribuem na educação pré-escolar:

*O cantar na educação infantil torna fácil a alfabetização. A lateralidade, tudo, você encontra na música. Quando quero introduzir a letrinha “A” então eu escolho uma música que tem muitos “AA”, igual ao exemplo da dona aranha. Daquela música, ela*

*é trabalhada na rodinha, depois ela vai pro quadro, a criança identifica a letrinha ali. Vou ver o lado direito, então uso aquela: “Mão direita na frente, mão direita atrás”. Então a criança produz a música, produz os gestos e aprende. Eu creio que ela tem mais facilidade assim do que se eu chegar lá e disser: “Essa é letra A”. Entendeu? (Zoé)*

### *Equipe de assistência à educação*

Os sujeitos envolvidos na pesquisa que integram a equipe de assistência também consideram que o cantar, na pré-escola, pode acompanhar a passagem da sedução para o enfrentamento dos desafios impostos ao homem pela vida, exigindo iniciativa própria, criatividade e autonomia.

Quando uma situação de incômodo alcança a educação infantil, e esta situação pode ser compartilhada com os alunos, abre-se a possibilidade para que a criança viva situações difíceis, encontre soluções para conflitos. Quando as dificuldades já foram resolvidas pelo adulto, que se coloca no lugar de onipotência, a criança não encontra espaço para falar e vive a repetição da fala do Outro.

Ao relatar seu uso das canções com os alunos antes da entrada em sala, uma das entrevistadas demonstra admiração e incômodo em relação à forma repetitiva com que certas canções são trazidas pelas crianças. Mas ela as convida a compartilhar essa situação difícil, considerando-a também como sua, e participar da solução:

*Uma vez, uma vez, eu falei pra eles. “Não, eu tô enjoada”. Porque eles gostam da música das duas mãozinhas, né? “Tenho duas mãozinhas que prontas estão...” Aí eu disse assim: “Não, gente, a tia tá enjoada, vamos criar outra música. A tia vai olhar no livro e vai ver outra música, inclusive vocês estão cantando aqui e tão cantando lá dentro”. Aí um de lá gritou: “Eu tenho uma música”. “Ah, então vamos cantar ela”, aí ele foi lá pra frente porque os meninos que vão cantar vão ali pra frente. (Monna Lucia)*

A falta e o incômodo impulsionam o sujeito a desejar. Assim, a busca pelo saber movimenta-se. O sujeito se questiona, se interessa, procura, pergunta, percebe a importância da leitura e da escrita através do desejo que o Outro demonstra ao contar e cantar histórias, viajar no mundo da fantasia, criar vozes, representar personagens. Nesta trilha abrem-se as

portas para que novos mundos sejam desbravados. O saber não fica aprisionado na figura de uma pessoa que o detém: ele ganha novos rumos.

*A educação infantil é o início da alfabetização pra eles, então tudo é importante. Por exemplo, o hábito de leitura, vendo as professoras lendo livro, contando historinha, incentiva a criança a ler. Inclusive a minha filha adora ler, foi alfabetizada aqui nessa escola, e tem um hábito maravilhoso de ler. Eu acho isso muito importante. (Albiera)*

### *Os responsáveis*

Algumas dificuldades de falar sobre o cantar refletiram, por vezes, uma certa desafinação diante da participação dos pais na escola. Trata-se de dificuldades compreensíveis, tendo em vista que os responsáveis recebem informações parciais, vindas das crianças, sobre as cenas que acontecem na escola. Mas estas dificuldades também podem demonstrar que o fazer não é muito valorizado pelos pais, embora digam que as crianças gostam dele. Finalmente, talvez representem o quanto o CEI ainda precisa caminhar para incluir o grupo de responsáveis na escola, compartilhando idéias, buscando respeitar o mundo infantil neste momento e reconhecendo a tarefa dos profissionais ali presentes.

*Eu não tô lembrada agora, mas ele canta... até esses dias tava cantando com ele lá mas esqueci agora. (Grete)*

*Ela canta sozinha, ela canta pra gente, eu não me lembro assim qual agora, mas musiquinha daqui que ela canta. (Lizzi)*

*Agora eu não lembro, não... Como é, meu Deus?, a do urubu que a A. ensinou?... Eu ri tanto que eu achei tão engraçado... mas eu não me lembro. Tem a da formiguinha que a tia canta de manhã cedo na porta da escola, na entrada. (Mizzi)*

Os depoimentos dos responsáveis revelam que eles suspeitam que exista alguma relação entre o cantar e o aprender, mas não têm muita clareza. Alguns pensam que, ao cantar, as crianças se socializam com mais facilidade, e isto contribui para que elas fiquem menos tímidas para falar sobre o que pensam e sentem, além de perceber o contexto em que vivem:

*A criança fica mais próxima dos colegas... porque ela canta e diz o que um colega fez, o que ela gostaria de ter feito. Todo dia ela canta uma música pra mim. (Lodi)*

Outro responsável revela sua preocupação com a falta de enquadramento infantil que vem se apresentando em algumas crianças. Para ele, a escola, ao cantar com os alunos, contribui para que eles vivam o mundo infantil, desfrutem de seu lugar de criança, resgatem as brincadeiras e a imaginação:

*Ah, eu acho que é pra não perder aquele costume das crianças, porque elas cantam hoje em dia mas essas músicas de adulto, né?, e na escola eles tentam resgatar essas músicas de roda, essas músicas... infantil mesmo. As crianças estão ficando assim... não sei parece antes do tempo, né, tendo a mentalidade de adulto, não da idade deles, então eu acho muito importante essa música infantil. De uma certa forma a criança acaba indo pra aquele mundo que é dele, porque sem essas músicas... eu tiro pela D., que antes dela entrar aqui na escolinha, você só via a D. cantando essas músicas da TV que passa, que não têm nada a ver, porque na escolinha dela não cantava música, agora, não, já canta aquelas musiquinhas infantis que têm tudo a ver com a idade dela. (Lizzi)*

Certamente, diante da preocupação dos pais, a idéia mais coerente com seus depoimentos consiste em que o cantar deve contribuir para a alfabetização, e que, por este motivo, os profissionais da escola recorrem às canções como uma maneira diferente e alegre de ensinar e aprender:

*Acho que pra abrir mesmo a mente da criança, por exemplo, tem muitas canções de criança que falam de amor, então, S. mesmo teve uma vez que perguntou: “Que letra começa amor, que letra que termina?”, aí eu tenho que escrever pra ele, mas como eles já estão conhecendo as letra, aí eu falo e eles escrevem, então quer dizer, alguma coisa que eles acham interessante pra eles e eles perguntam, como é que escreve, como é que vai escrever, acho que aquilo pra eles é uma novidade. (Mizzi)*

Segundo o relato do responsável, a criança quer o registro de algo que recebeu e que se fez significativo. O pedido do menino, pelas palavras da mãe, revela isto. A criança quer algo que fala para e sobre ela, que fez marca através de sua relação com o Outro. Como diz Jerusalinsky (1994), trata-se de um objeto que se dá e que se reveste de um sentido

simbólico<sup>35</sup>. É isto que “abre a mente”, esta é a “novidade” que as crianças tanto pedem, como relata a mãe. Neste momento, a função da leitura e da escrita faz-se como um pedido do aluno, e não como imposição.

### *Os alunos*

O depoimento dos alunos revela o quanto eles recorrem a determinadas canções para falar de certos assuntos. Muitas canções ensinadas com fins pedagógicos chegam até a criança e ampliam seu leque de possibilidades, alcançando outros objetivos. Com relação à música que a turma intitulou “*Lambari*”, uma criança explica por que gostam de cantá-la:

Paul: Eu gosto do “*Lambari*”.

Andrea: Como é?

*O cha-la-la-la-la-la ô (BIS)*

*As plantas já não crescem mais*

*Até o alecrim murchou*

*O lambari morreu, o sapo se mandou, porque o ribeirão secou. (BIS)*

*Ô cha-la-la-la-la-la ô (BIS)*

Andréa: Eu percebi que tem outras crianças que gostam dessa também. Por que vocês gostam dessa do lambari?

S.: Porque ela é bonita. Porque o lambari morreu.

A criança recorre às canções para falar de suas dúvidas e preocupações. O título que escolheram, “*Lambari*”, expressa o foco do assunto que lhes chama a atenção e o quanto ele instiga-lhes a curiosidade, já que, com este personagem, fala-se da morte. As crianças necessitam falar sobre o que se passa no mundo dos homens, do qual fazem parte. Aquilo que parece incomodá-las ou causar-lhes sofrimento pode ser o que mais querem ou precisam falar. Como diz Freud (1900), a noção que temos da morte não é a mesma da criança. Muitas vezes ela deseja a morte de alguém para receber atenção exclusiva da pessoa amada, ou para que suas vontades sejam logo realizadas. O autor fala sem rodeios neste texto, e chega à lenda do Rei Édipo, sobre uma preferência sexual presente na mais tenra idade: do menino pela mãe e

---

<sup>35</sup> Vide capítulo 3.

da menina pelo pai – embora, mais tarde, Freud (1925) perceba que a mãe é o amor primeiro tanto para o menino quanto para a menina. Como a ausência de rivais é vista como algo desejável, já que vantagens seriam bem-vindas, é comum que a criança se interesse pela palavra “morte”, tão poderosa, capaz de colocar muito longe aquele que a ameaça:

“Para as crianças que, além disso, são poupadas da visão de cenas de sofrimento que precedem a morte, estar “morto” significa aproximadamente o mesmo que ter ido embora – ter deixado de incomodar os sobreviventes. A criança não estabelece nenhuma distinção quanto ao modo como essa ausência é provocada, se é devida a uma viagem, a uma demissão, a uma separação ou à morte.” (FREUD, 1900, p. 282)

Há outra canção, escolhida pelas crianças, que causa sentimentos ambivalentes: trata-se do “*Jacaré*”. A canção retrata o temor à castração e o quanto certos impulsos devem ser escondidos, para que não se perca alguma parte do corpo (FREUD, 1909). Alguns alunos dizem gostar da canção, enquanto outros têm opinião contrária, mas o que se percebe no momento da entrevista é que todos querem dela participar, todos querem falar da parte do corpo que precisam esconder para o jacaré não devorar:

Andréa: Eu também já escutei aqui muitas vezes aquela música do jacaré. Por que vocês gostam dessa do jacaré?

B.: Eu não acho legal, não.

A.: Não?

B.: Ah, porque demora muito. Tem que escolher uma parte do corpo e todo mundo canta junto.

E.: Eu vou primeiro.

G.: Depois sou eu.

S.: Depois do E. sou eu.

As crianças cantaram e escolheram nariz, cabelo, orelha, braços, pernas, olho, boca e ombro.

Andréa: Nossa, tem muita gente querendo participar dessa do jacaré.

(O aluno G. não foi escolhido e tampou o rosto entre as pernas)

Andréa: Ah, o colega não foi.

B.: Eu também!

Andréa: Ah, mas eu perguntei por que vocês gostam dessa música e vocês falaram que demora muito... se eu não escolher a criança, será que ela vai ficar triste?

D.: Vai.

Mariedl: Vai nada. Porque a gente escolhe alguém e no outro dia tem.

Andréa: Ah, vocês combinam, né? E você, G., quer cantar essa?

(G. balança a cabeça afirmativamente)

Andréa: Então, gente, agora pro G. terminar.

A entrevista com os alunos só reforça o que já havia sido comentado na observação com o menino Fritzl em relação a esta mesma canção. As crianças usam-na para transformar o que consideram desagradável em um tema a ser “rememorado e elaborado na mente” (FREUD, 1920, p. 29).

Ao serem perguntados sobre por que tanto pedem a canção “*Maria comeu pão na casa do João*”, os alunos reforçam o depoimento dos professores ao dizerem que o nome é o que mais chama a atenção.

Durante esta canção, algumas crianças cochicham, tentando adivinhar quem será o escolhido. Ser escolhido e nomeado, tanto pelo professor quanto pelo amigo de turma, representa para a criança uma forma de carinho, reconhecimento, amizade. É sentir suas diferenças acolhidas e, ao mesmo tempo, ter a oportunidade de ouvir somente sua voz, quando todos se calam, e experimentar falar, interagir, ajudar o colega.

No momento da entrevista, a pesquisadora percebe que, nesta canção, a criança passa por dois momentos. No início ela é acusada, mas tem a oportunidade de acusar também. Ela sai da passividade e assume um lugar ativo na experiência desagradável. Muitos escondem o rosto ou tapam os ouvidos quando o colega fala seu nome, mas logo reagem falando alto e apontando para um substituto. Freud (1920) diz que, no jogo, a criança faz a passagem da passividade de uma experiência desagradável para a atividade ao encontrar um companheiro para se livrar da situação, e assim ela se vinga.

Andréa: Também tem outra música que eu já escutei muito aqui, sabe qual é? Aquela da Maria... “*Maria comeu pão na casa do João*.”

G.: O nome do meu pai.

S.: Eu vou primeiro!

Andréa: Mas por que vocês gostam dessa?

Berta: Ah, porque é bonita.

B.: Ah, por nada.

Andréa: É, vocês gostam e não sabem nem por quê?

D.: Porque fala o nome.

Andréa: Ah, porque fala o nome.

T.: Fala o nome de todo o mundo.

Andréa: É verdade. Então vamos lá, começando por aqui.

T.: “Hanna comeu pão na casa do João”

(G. ajuda: “fala ‘quem, eu?’”.)

H.: “Quem, eu?”

T.: “Você!”

H.: “Eu não”

T.: “Então quem foi?”

H.: “A L.”

É importante perceber o quanto é gratificante para a criança ter espaço para cantar o que ela aprende fora da escola. Umas descobrem e aprendem com as outras, e a canção se propaga, as crianças inventam mais rimas, batem as mãos, criam gestos e brincadeiras. É o espaço da criação e da descoberta que a escola promove:

Hanna: Eu gosto da do Popeye.

*Popeye, Popeye (batem palmas)  
 Popeye foi à feira, não sabia o que comprar  
 Comprou uma cadeira pra Olivia se sentar  
 A Olivia se sentou, a cadeira esborrachou  
 Coitadinha da Olivia foi parar no corredor  
 O corredor estava sujo, sujo, sujo de poeira  
 A coitadinha da Olivia foi parar na geladeira  
 A geladeira estava suja, suja, suja de mingau  
 A coitadinha da Olivia foi parar no hospital  
 O hospital estava sujo, sujo, sujo de remédio  
 A coitadinha da Olivia foi parar no cemitério  
 Térrio, térrio, térrio, era meia noite, noite, noite noite  
 Vi uma caveira, veira, veira, veira  
 Ela me xingou, xingou, xingou  
 Sua vagabunda, bunda, bunda, bunda  
 Olha o respeito, peito, peito, peito,  
 Quem se mexer vai virar um esqueleto  
 Para sempre*

(os alunos ficam parados como estátuas)

Andréa: Que legal essa daí. Por que vocês gostam dessa? Vocês cantaram animados!

Berta: Porque ela é bonita, também todas a gente gosta. A gente gosta de muita música.

Os alunos respondem com muita naturalidade com expressões como “porque sim” ou “porque é bonita”, como se fossem o que de mais original a criança pode dizer. É preciso lembrar o quanto é comum, no mundo infantil, executar tarefas que não podem ser questionadas, e o quanto é difícil expressar dúvidas sobre assuntos diversos, principalmente aqueles mais escondidos. Para a criança, falar sobre o que sente e gosta pode ser muito difícil quando ela ainda quer responder ao desejo do Outro. Como responder a uma pergunta para a qual ninguém lhe ensinou a resposta, ou mesmo se ela pode encontrar resposta?

Freud (1907) diz que, nesta época em que a criança já vem fazendo pesquisas sexuais, é comum que ela não se conforme facilmente com respostas que demonstram desinteresse ou um tom de proibição. Aparentemente, até mesmo antes de conhecer aquele que está a sua frente, ela pode mostrar desinteresse por assuntos a respeito dos quais já percebeu certa censura. Mas, quando lhe é permitido falar de suas pesquisas, surpresas podem acontecer.

No caso da educação escolar, é na relação com o Outro, o professor, que a criança encontra espaço nas atividades – como, por exemplo, no cantar, em que ela é convidada a falar-se, questionar-se, trazer para a escola seu mundo de imaginação, ou encontrar nas canções uma história que se aproxima muito das suas e que está além das paredes da instituição. Entretanto, se a escola vive em seu fazer uma rotina mecânica e não se curva para olhar e ouvir a criança, a descoberta do aluno sobre ele mesmo fica comprometida. O aluno também precisa falar do que o interessa ou do que o incomoda, mas muitas vezes a escola não é o lugar para isto, porque a dúvida e a curiosidade ali estão proibidas. Conseqüentemente, perde-se o desejo de estar ali e fazer as coisas na escola.

A resposta do tipo “porque sim”, ao mesmo tempo em que é significativa porque diz muito sobre a educação que se oferece à criança, também desafia e provoca o pesquisador/educador que vê o compromisso do seu trabalho para além da pesquisa, com toda a comunidade escolar. Há um momento de reflexão importante, que acontece antes, durante e depois da pesquisa, e que cada vez mais perde espaço dentro da escola.

### **5.3.3 Quando o cantar desafina é preciso refletir?**

Esta subseção reveste-se de importância para a presente pesquisa porque aponta para momentos de reflexão dos profissionais da escola.

**Quadro 3** - Dificuldades, conseqüências e possíveis soluções para se cantar na pré-escola: quando o cantar desafina é preciso refletir?

	- Unidade: Dificuldades » Respostas:
Equipe pedagógica	» Rever questões pessoais » Falta de reconhecimento » Cobrança por alfabetização a qualquer custo » Relação entre os profissionais e destes com a escola » Relação com demais segmentos de ensino
Equipe de assistência	» Preocupação com a quantidade acima da qualidade » Falta de espaço para o mundo infantil na escola » A ausência do adulto na educação da criança » Relação difícil entre escola, alunos e responsáveis

	- Unidade: Conseqüências » Respostas:
Equipe pedagógica	» Dificuldade de adaptação dos alunos em outra escola » Desespero dos profissionais diante da maneira com que a educação se impõe nos tempos de hoje
Equipe de assistência	» Criança mexendo com droga, bandido

	- Unidade: Possíveis Soluções » Respostas:
Equipe pedagógica	» Refletir em grupo e individualmente sobre o seu fazer » Repensar a formação » Pensar na escola » Valorizar o que se faz para repassar aos responsáveis
Equipe de assistência	» Transmitir segurança à criança » Resgatar a família » Deixar a marca da infância se fazer mais presente na memória

O sujeito do inconsciente atravessa a educação infantil e não há como deixar de falar dele pelo discurso do educador. Alguns entrevistados se admiraram em momentos de aparente passividade diante das dificuldades encontradas no fazer da educação infantil, enquanto outros pareciam não querer acreditar nesse atravessamento, pensando que a reação poderia trazer dificuldades para as crianças.

Falando sobre o cantar, os profissionais do CEI apresentaram seus incômodos, mas também buscaram pensar em soluções, em saídas que podem ser viáveis ou inviáveis, realizáveis a longo prazo ou não.

A reflexão se fez muito presente nas entrevistas com os profissionais do CEI. Espera-se que aquelas pessoas lancem sempre novos olhares para seu próprio fazer na educação infantil, sem deixar de considerar toda a comunidade escolar. O quadro 3 na página anterior, apresenta três unidades que pertencem à mesma categoria: dificuldades, conseqüências e possíveis soluções para se cantar na pré-escola. Este momento direciona-se para um pensar que ultrapassa os muros da escola e pede por um diálogo de cada participante com o outro e consigo mesmo.

### *Equipe pedagógica*

Os relatos da equipe pedagógica revelam que são diversas as dificuldades enfrentadas pela prática do cantar dentro da escola. Esta pesquisa aponta especialmente para uma, que surge encoberta, mas que não pode ser desconsiderada.

A dificuldade da equipe pedagógica em rever questões de ordem pessoal se faz presente na educação pré-escolar e permeia o discurso das participantes. Este dado será discutido ao longo da transcrição das respostas por elas oferecidas à pesquisadora.

Não houve rodeios para relatar que o não reconhecimento do profissional pré-escolar pela sociedade, pelos elaboradores de políticas públicas e até mesmo pelos próprios colegas de trabalho é uma das dificuldades que o cantar, além de outros fazeres, precisa enfrentar para acontecer na pré-escola.

As participantes dizem que a falta de reconhecimento vem principalmente pela distinção financeira, que gratifica os profissionais do ensino fundamental e não alcança aqueles da educação infantil:

*No contexto da instituição a alfabetização tem a gratificação. Então os antigos já escolhem pela gratificação. É primeiro, segundo e terceiro ano que tem gratificação. O segundo período não tem. O segundo período é o de cinco anos, onde você está fazendo o seu trabalho. Infelizmente a gratificação impede que o profissional escolha. (Caterina)*

Através do relato dos entrevistados, percebe-se que o professor se encontra envolvido num conflito, num primeiro momento justificado pela suposta relação de igualdade entre *gratificação para professores e alunos alfabetizados*. Infelizmente, esta relação associa maior importância aos profissionais que atuam no primeiro ano do ensino fundamental, pois, se cabe a eles o compromisso de ensinar a ler e escrever, devem receber remuneração superior à do professor da educação infantil. A leitura e a escrita a qualquer custo passam a ser o que de mais importante existe quando se fala em educar. É como se toda uma vida antes do ensino fundamental não tivesse importância nesta história. Então, o cantar e certas atividades não fazem sentido a não ser que estejam associadas às tarefas que induzam o aluno a memorizar, decorar letras. Com esta visão, desvaloriza-se a imaginação, o encantamento, o encontro com o Outro, necessário para o alfabetizar.

Na obrigação de alfabetizar a qualquer custo, o desejo do professor também fica esquecido, barrado, impedido de se realizar pela fantasia. Freud (1908[1907]) ensina como o desejo se utiliza de uma ocasião do presente para construir, segundo moldes do passado, um quadro do futuro. Na educação infantil, o adulto se depara constantemente com a infância e com experiências que teve ou não, podendo reviver momentos prazerosos, refazer experiências difíceis e fantasiar.

Há um corte neste processo de magia que satisfaz impulsos internos e conduz a criança, mais tarde, a sublimá-los. A criança não encontra espaço para falar de seu desejo pelo aprender. O professor precisa alfabetizar num solo pobre, que ele mesmo não teve como adubar em função de sua própria insatisfação:

*Quando tu vê o outro colega lá que o aluno tá escrevendo, tu pensa que tu é um incompetente, aí a tendência é tu recuar e sair e fazer atividade, fazer atividade de repetição. (Caterina)*

*Já é o segundo ano que os professores do primeiro ano, antigo seis anos, estão se sentindo assim, pressionados, balançados psicologicamente porque têm que mostrar número. Alguns escolhem o primeiro ano porque infelizmente tem uma gratificação, então às vezes o professor, ele pega mais pela gratificação de alfabetização, né? Mas antes seis anos era educação infantil, então não tinha aquela obrigação de no final do ano, o menino tá alfabético. (Mut)*

Suportar o fato de que seu aluno não corresponde ao esperado torna-se muito difícil para o professor que insiste e luta para ser reconhecido, amado por todos. O professor encontra-se num caminho de dúvidas que confrontam o fazer com rapidez, que oferece

resultados imediatos acima de qualquer coisa, e a importância da imaginação, da criação e da interação para o aprender:

*Até hoje a gente comenta assim que... tem algumas colegas que falam: “não tem mais tempo de ir pro parque, porque o conteúdo... tem o ciência em foco..., tem isso, não tá dando tempo”. Então tá deixando de dar vídeo, de dar o parque, de cantar, para não perder tempo porque assim, a secretaria tá exigindo... houve uma certa cobrança, tem um gráfico que assim... constrangeu alguns professores, porque esse gráfico foi colocado à mostra... então deixou algumas professoras em situação de constrangimento, porque a turma não tava assim, não tava assado. (Mut)*

O sistema de ensino transmite o culto à valorização dos resultados imediatos que tanto encanta o mundo atual. Muitos pensam que apresentar letras para a criança desde cedo é o suficiente para que ela alcance o letramento. A preocupação com o processo de alfabetização não é levada a sério e a decodificação de símbolos está ultrapassando os limites da educação. Tudo o que se faz na escola tem este objetivo como central. A relação com o desejo pelo saber, que poderia vir se constituindo desde a educação infantil, é esquecida e substituída pelo trabalho mecânico. Conforme o relato de Mut, certas atividades estão centradas no professor, que diz o que deve ou não ser realizado em virtude das cobranças que sofre.

Alguns educadores do CEI pensam que deve-se lembrar da canção como linguagem para que a criança tenha mais uma oportunidade de vivenciar o mundo e desejar aprender:

*Eu penso que a gente canta... a criança da educação infantil... ela é muito sentido, o ouvir, o corpo, então às vezes você quer passar alguma idéia pra essa criança, você pode usar dessa linguagem pra criança, e não só assim, pra criança ter um entendimento de um conceito (riso)... é por meio dessa linguagem que ela aprende, que ela vivencia o mundo. Eu acredito que a educação infantil, ela te dá possibilidade de você tá... assim, desenvolvendo a criança em vários aspectos, várias linguagens, o canto é uma das linguagens, os contos, o movimento, o corpo, então você foca, tem a oportunidade de focar essa criança em vários pontos, vários aspectos, que não só o cognitivo. (Gradiva)*

A revolta transmitida pela equipe pedagógica do CEI em virtude da falta de reconhecimento do professor de educação infantil não decorre apenas das cobranças da Secretaria de Educação, como mencionado, mas é também uma revolta que se encontra principalmente dentro da escola, com as pessoas que dela fazem parte. Aqui se expressam a

revolta pela falta de autonomia do profissional, suas decepções, frustrações, medos, fugas, que se produzem no próprio grupo de profissão, levando à insatisfação:

*Eu tenho me afastado, já tive minhas decepções aqui na escola com relação ao não ver assim resultado nessa questão pedagógica mesmo, então eu... igual você me perguntou “o que você escuta”, eu já tentei me afastar muito do pedagógico por causa dessas decepções todas, né? (lágrimas)... mas assim, mas é isso. (risos)*

*Eu me afastei justamente por não... ver esse resultado. A escola tem essa parte lúdica, mas infelizmente a sociedade cobra, cobra resultado e infelizmente nem todas as colegas são compromissadas. (Sra. K)*

A relação entre os profissionais do CEI e os diferentes grupos que compõem a comunidade escolar se configura como muito difícil, a julgar pelos depoimentos dos entrevistados. É curioso notar que, na relação professor-aluno, tudo parece mais fácil. O professor vive seu momento de satisfação porque o aluno é seu reflexo, está por ele encantado, mas muitas vezes não percebe que é preciso estar atento para que a criança não viva seu momento de majestade no trono, à espera de que se faça para ela tudo o que lhe é necessário e que nada lhe falte: “Ser amada por um adulto não traz para a criança apenas a satisfação de uma necessidade especial; significa igualmente que ele conseguirá o que quiser também em todos os demais aspectos” (FREUD, 1900, p. 285).

Este dado, adicionado ao conflito gerado pelo não reconhecimento do trabalho do profissional da educação infantil, pode refletir o aprisionamento mantido pela relação *forte x fraco, criança x adulto*. Neste caso, o professor da educação infantil e a criança gozam por ocuparem um lugar ora de dominado, ora de dominador. O professor oprime porque se sente oprimido e, para ele, assim tudo deve funcionar: os mais fortes mandam e os mais fracos obedecem. Já a criança se utiliza da fragilidade do professor para manter-se no lugar daquele por quem tudo deve ser feito, tendo sempre ao seu lado aquela pessoa amada que a protege e que se satisfaz apenas porque a criança corresponde aos seus anseios.

As dificuldades não se isolam na relação aluno-professor. Diante da dificuldade de encontrarem-se na própria escola, onde todos os dias se vêem, os profissionais não conseguem criar os laços que unem seus fazeres. Cada turma, cada segmento, cada grupo vive isoladamente na escola. As conseqüências são várias, e dentre elas destaca-se o descrédito perante os pais. A escola vive um incômodo que cresce cada vez mais:

*Então é comum, os dois primeiros meses de aula, o pai na porta perguntando: quando é que meu filho vai aprender a ler e escrever? É muito comum. Porque ele não vê no cantar, no brincar, na arte, que são um ponto forte do nosso trabalho, a alfabetização. Ele não vê isso. A família também não consegue desvincular muito que a criança vem pra escola pra aprender a ler e a escrever, que é assim, vamos supor, no nosso caso, que eu vejo crianças assim de cinco anos e que a família cobra isso também “Ah, o meu filho não aprendeu nada até agora”, a gente escuta isso, né? E o professor que está em sala, com certeza escuta, então pra atender isso ele deixa muita coisa de lado. (Caterina)*

Sem valorizar seu trabalho, os profissionais não encontram argumentos que possam revelar aos pais a importância da educação infantil. Nem mesmo acreditam que cantar, brincar, desenhar, dançar, dramatizar, e tantos outros fazeres, tenham mesmo importância. Tal atitude faz com que estes profissionais aceitem a maneira como são vistos pela sociedade, e sua reação é isolar-se, criando um mundo fictício para eles e para as crianças. A educação infantil passa a ser a Ilha do Nunca<sup>36</sup>, um esconderijo que ninguém conhece, em que só alguns podem entrar, onde ninguém cresce e fora do qual o encanto se quebra.

Revelar o que se faz na educação infantil para outros segmentos da educação passa a ser motivo de vergonha e insegurança. O medo da crítica impede o diálogo com os demais segmentos. O profissional confunde seus momentos de fantasia com o trabalho que se faz presente e necessário na educação infantil:

*Ano passado eu fiz um teatro do folclore improvisado, eu e a professora A., eu me vesti de Emília, foi muito bom, cantamos, fizemos um baú sobre folclore e uma outra escola ficou sabendo, de quinta a oitava série. Ia ser uma feira de literatura do Monteiro Lobato. Nos chamaram e nós não fomos (risos). Andréa... aqui eu caio, brinco, e os meninos adoram, mas lá se eu cair e fizer o que faço aqui, eu vou tá pagando um mico danado. Vão vaiar (uuuuu), não tô preparada pra isso, deixei de participar, eu e a professora A. não fomos. Foi uma coisa tão simples, mas as crianças amaram esse baú, ela vestida de princesa das cores, eu de Emília... foi muito rico, mas eu não sei se isso vai ter a mesma importância pra uma turma de quinta a oitava série. Seria rico tanto quanto. Até que o teatro apareceu no jornalzinho de São Sebastião, foi o acontecimento. (Mut)*

Freud (1908[1907]) diz que o adulto envergonha-se de suas fantasias, escondendo-as das outras pessoas. O mais interessante é que, no relato anterior, o que estava em jogo para o

<sup>36</sup> BARRIE, James Matthew. **Peter Pan**. 2005.

profissional era sua posição diante das pessoas, e não o trabalho desenvolvido por profissionais de educação infantil para crianças de educação infantil. A dificuldade de se situar neste caso foi reveladora da confusão pela qual o profissional passa quando realiza estas atividades. Para quem a atividade está sendo pensada e realizada?

Se, para a escola, o ato de ler e escrever está acima do educar, sendo o principal objetivo de seus educadores, os pais também não podem pensar diferente. Os educadores da equipe pedagógica atribuem ao sistema educacional, aos pais, à própria categoria, a causa de tantas dificuldades pelas quais passa a educação infantil, mas surpreendem-se quando descobrem, em sua própria fala, que fatores inconscientes denunciam uma dificuldade deles próprios diante de seu trabalho.

A entrevistada relata um pedido feito pela diretora de uma escola-classe para que o CEI repensasse a acolhida, pois os alunos apresentam-se desorientados ao chegar a uma escola diferente, principalmente na hora da entrada:

*Eu vejo, Andréa, que tirar isso hoje, a acolhida, é cortar um pouco na nossa carne, então, na verdade, a gente nem parou pra pensar: “Será que ir tirando essa acolhida vai ser menos sofrido pra criança na hora que ela for para outra escola? Gente, será que a gente tá pecando por excesso?” (Dora)*

Seria a perda do amor que essas mulheres recebem de seus alunos o seu maior temor?

Freud (1924) diz que, para a menina, o temor da castração está excluído, já que ela se encontra castrada, diferentemente do menino, que teme tal acontecimento, e assim acontece para ele a destruição e abolição do complexo de Édipo. Como para as meninas não há o temor da castração, também surgem conseqüências com relação ao estabelecimento de um superego, e assim elas revelam uma origem emocional muito mais intensa no seu fazer do que no caso dos meninos. Para elas, a ameaça real é a perda de amor. Seu desejo de ter um pênis posteriormente desliza para o desejo de que o pai lhe dê um filho. Como isso não acontece, o desejo mantém-se no inconsciente. Só assim, diz o autor, “tem-se a impressão de que o Complexo de Édipo é então gradativamente abandonado” (p. 223).

Freud (1925) acrescenta que a menina não teve um motivo para a demolição do complexo de Édipo, então “seus efeitos podem persistir com bastante ênfase na vida mental normal das mulheres” (p. 286).

Persistindo desta forma na mente feminina, o complexo de Édipo remete também a amores. Freud (1924a) fala que a pessoa pode amar, em conformidade com o tipo narcisista, a

si mesma. Com o tempo, esse amor narcisista inclina-se à suspensão, em virtude das aquisições culturais realizadas ao longo da vida.

Talvez falar um pouco do que se faz na educação infantil possibilite ao professor pensar sobre as armadilhas cruéis de seu narcisismo, e sobre o quanto ele ama a si mesmo, ao ponto de condenar o aluno a refletir seu brilho.

O professor muitas vezes não consegue se encontrar nos problemas da educação. Não consegue encará-los como problemas seus também, dificuldades que insistem em comparecer mas que estão disfarçadas e encobertas pelo discurso narcísico logo revelado:

*A educação infantil... a gente adorou, mesmo dizendo que não, a gente adorou aquela parte da LDB “educar e cuidar”, a gente amou. Mentira! Então na verdade assim... eu identifico muito, naquelas que têm afinidade, um sentimento materno. E é o que muitas querem lutar contra: “não”. Na verdade tem até discursos prontos, mas tem o sentimento materno, e engraçado, o sentimento materno eu já vi em pessoas que nem são mães. (Dora)*

Acolher o aluno tem o seu tempo de importância, para que a criança se perceba confiante numa relação de desejo com o Outro, mas o momento de separação é necessário para que aconteça a identificação com o saber. A participação do professor da educação infantil é essencial para este movimento, que se inicia pelo encantamento por um objeto e depois se transfere para outro. Quando o professor não quer sair desse lugar de objeto de amor, a transferência, que tem por finalidade o desejo pelo saber, torna-se mais complicada para alguns alunos:

*Alunos meus que foram para o CAIC ano passado, a maioria tiveram grandes di-fi-cul-da-des de adaptação de escola, teve um vizinho que falou: “ah, professora!” Que no início ele chorou, que não queria, queria aqui, a maioria dá o mesmo depoimento, que eles não queriam, que gostariam de estar aqui, que não querem, que lá é diferente, que lá eles não cantam, que lá é isso, que lá é aquilo, que gostaria de voltar pro Centro de Educação Infantil... às vezes por dificuldade, né?, porque adaptação é mudança e toda mudança é difícil, mas eu acho que uma referência ainda é a acolhida, a entrada, a música, a rotina.*

*Andréa, ninguém nunca pensou nisso, nesse conflito das crianças quando saem daqui para outra escola. Ninguém nunca comentou, nunca pensou... é a realidade... a gente só comenta assim, que é uma realidade muito bruta, né, prá eles... é uma mudança muito difícil, mas não há nenhum trabalho. A gente só comenta que ele vai pra*

*uma escola maior, mas eles não têm a noção do quanto é maior. Aí lá eles dão trabalho. (Mut)*

O desejo de viver ou reviver essa onipotência, característica da mãe nos anos iniciais da vida da criança, diante das cobranças que se fazem presentes desde a educação infantil, acaba por deixar alguns profissionais confusos também no seu próprio fazer. Esses adultos pedem tempo, pedem ajuda para entender o que fazem, tentam encontrar saídas para situações difíceis e reconhecem que é preciso repensar a educação desde a formação de professores:

*Olha, Andréa eu, como te falei, eu tenho vivenciado situações que penso: “Meu Deus, como eu vou resolver isso, né? Como?” e aí você vai, né, tentando encontrar maneira de amenizar. Há momentos que você faz isso sozinha, há momentos que você faz isso no grupo. Eu penso que ajuda é sempre bom, né, pra se resolver, eu penso que a gente tem caminhado pra tá pensando junto os problemas que vão surgindo, né, os desafios, que são inúmeros no meu entender. A minha preocupação maior é em conhecer mais o meu próprio trabalho, o dia-a-dia mesmo, eu quero tá pensando nessas coisas... por que a gente conta história? Por que a gente brinca? O que eu tô querendo alcançar com esse brincar? O que eu quero alcançar com a música? É você voltar pro seu próprio trabalho, pra si, e tá analisando. (...) A nossa própria formação, eu penso que ela tem que ser repensada, principalmente na área de educação infantil, se a gente for analisar os currículos das universidades, muito pouco se fala da educação infantil. (Gradiva)*

Os profissionais também consideram o quanto é preciso olhar para o local que também os acolhe, suas características, seus objetivos, sua realidade. Afinal, muitos educadores passam ali um bom tempo de suas vidas, um tempo muitas vezes superior àquele que vivem com suas famílias. Para que esse tempo vivido na pré-escola faça sentido também para os adultos, é preciso estar em constante repensar:

*Eu penso assim, que é legal a gente começar a pensar a nossa própria escola, o que nós queremos com o trabalho que nós estamos fazendo aqui. A gente vem prá cá, a gente se reúne, a gente passa muito tempo da nossa vida aqui dentro. O que nós, nós, educadores... então eu penso que é por aí. (Gradiva)*

Neste repensar incluem-se também os responsáveis, que precisam sentir-se parte da escola. O que se faz ou deseja fazer com as crianças nesta etapa da educação, muitas vezes não vivida pelos pais, ou por eles não reconhecida como importante. Chamar os pais para a escola não significa impor-lhes um ponto de vista, mas oferecer-lhes a possibilidade de

conhecer também o que pensam os educadores que estão com seus filhos, conhecer visões diferentes das suas. Assim, educar supera os muros da escola e as barreiras solitárias que impedem o acesso ao conhecimento:

*Se você não mostra pro pai o valor, ele não vai dar, ainda vai achar que você, que aquela brincadeira que você fez, que quebrou a cabeça, que criou objetivo, nada disso tem valor, não tem. (Gradiva)*

Como um pedido de socorro contra tanta falta de reconhecimento, investimento e crédito, os profissionais da educação infantil também sentem-se descrentes diante de sua própria função. Talvez uma mudança na proposta da formação de professores possa oferecer momentos de descoberta, direcionando maior atenção ao futuro professor, seus desejos e sonhos, e eles possam encontrar sempre um instante para pensar no que realmente faz a diferença em sua atuação docente:

*Os professores alegam que... tudo muito corrido. “Ah, é e tal, muito corrido, a gente não tem tempo, e agora tem tanta coisa...”, talvez eu esteja errada, mas eu vejo que é isso, porque Andréa, uma coisa é certa, quando você valoriza, você acha um tempinho pra tudo na sua vida, quando você acha que aquilo... vale a pena. Que é importante. Eu, eu acho que quando você acredita numa coisa, você tem um tempinho pra ela. (Anna)*

#### *Equipe de assistência à educação*

A equipe de assistência também percebe que a preocupação com o ler e o escrever é excessiva, tanto por parte dos profissionais da educação quanto para os responsáveis, referindo-se à forma como o mundo infantil (e não só o cantar) é desvalorizado dentro da escola. Na visão desta equipe, atribui-se muita importância e dispensa-se grande preocupação com o resultado final, esquecendo-se de como se chega a ele:

*A gente tá muito preocupado... eu acho, não sei, eu tenho uma visão assim, a gente tá muito preocupado com muito dia de aula, com conteúdo, e nós estamos esquecendo da qualidade, de trazer essa criança pro mundo dele mesmo, vamos perder uma manhã com essa criança, mas vamos mostrar pra ele uma história, vamos contar pra ele uma história, vamos fazer ele entender o que é uns jogos... pra ele entender, por exemplo, o que é um pão. Tem muita criança que não*

*sabe nem o que é um pião, entendeu? Agora o que eu observo aqui é que a preocupação dos pais é que os meninos saiam daqui lendo e escrevendo, ele não quer saber se a criança teve um lazer, uma sala, se brincou, se sorriu, se brincou de pião, se brincou de xadrez, se... não! O problema é aprender ler e escrever. (Monna Lucia)*

No momento em que se fala da criança, a equipe de assistência pede mais espaço para ela se manifestar. O depoimento revela que o essencial está sendo substituído pelo superficial. Parece que, na escola, pouco se vê a criança livre e respeitada para entregar-se a seu próprio momento, a sua condição de criança :

*Eu acho que aqui devia ter mais assim... vamos supor, jogos infantil, devia ter uma grande sala... pra mim, assim... onde fosse incluído computador, jogos infantil, assim coisa mesmo até pra você ver, aqui eles têm um parque e têm alguns jogos, mas você não tem uma sala pra colocar os meninos ali no lazer pra eles, aonde botasse umas músicas pra eles ouvir, umas coisas pra eles entender, trazer o mundo deles mesmo, o mundo infantil. Eu acho que é o que falta. Não só aqui, acho que em muita escola. Por isso que eu digo, tem que fazer a criança sorrir mais. Você vê, tem criança muito jovem carrancuda, fechada, parece que ela tá carregando um piano nas costas, parece que ele é o adulto, e não é assim... tão encurtando a infância. (Monna Lucia)*

Talvez a difícil relação entre os diversos grupos existentes na escola impossibilite o diálogo necessário para disseminar diferentes opiniões sobre a criança e seu mundo, de modo a provocar um repensar entre os educadores. A falta de comparecimento, muito atribuída aos responsáveis, pode ser estendida a todos que fogem ao encontro quando o assunto é educar:

*O que eu falo muito aqui na escola é com os pais. Às vezes eles vêm reclamando, aí eu falo: “Vocês vieram na reunião? Então venham na reunião, coloque a opinião de vocês, até mesmo contra mim, mas venham”. Por outro lado a gente tem que ver que isso é um hábito do brasileiro também, às vezes a gente é chamado também e às vezes não vai, né? (risos) (Monna Lucia)*

O depoimento de quem está mais próximo dos pais do que a própria equipe pedagógica, e mais próximo do dia-a-dia da criança na escola do que os próprios pais, revela que é preciso repensar a participação e atuação dos educadores diante da criança, pois ela solicita do Outro ao seu lado, tanto em casa quanto na escola, formas de se sentir segura ao descobrir o mundo. Além das inúmeras dificuldades que podem existir quanto à entrada da criança na escola, esta pode ser uma delas:

*Aí a criança tá chorando “Não. Ele é manhoso”, não dá atenção. Você tem que ir lá e perguntar pra ele, “por que você tá chorando? O que aconteceu?”, porque ele diz pra você o que ele teve, porque a criança... não tem coisa mais inocente e sincera do que uma criança. Ele pode até mentir, dizer “eu tô com dor de barriga, eu tô com isso, eu tô com aquilo”, mas é uma forma de chamar a atenção de alguém. Aquela dor de barriga dele pode ser até uma mentira, mas às vezes é uma forma de chamar a atenção da mãe, chamar a atenção da professora, entendeu? Porque tem muito menino que ele vive com outro irmão. É o outro irmão que dá banho, que é outra criança também, entendeu? E sente falta. A gente que é adulto, a gente sente falta de amor, de carinho, tem vezes que a gente até quer pedir pra ir pra colo também, ué. Imagine uma criança? (Monna Lucia)*

A equipe de assistência se depara com o futuro desastroso de certas crianças. Remete a responsabilidade ao adulto e também à escola, por sua participação no que vem acontecendo, por aquilo que está e não está sendo feito no que compete ao educar. Quando a educação oferecida à criança vem sendo construída numa relação sem comprometimento, não há troca, o sujeito se constrói na falta de desejo:

*Uma coisa que eu sempre falo pro meu marido assim, meu marido fala “Ó, mataram não sem quem e um de menor”. Mas aquele de menor não nasceu bandido não, aquilo ali foi uma construção da vida dele que ele viu dentro de casa ou na rua e aí ele chegou naquele ponto. (Monna Lucia)*

Para a entrevistada, a criança pede e precisa da presença do adulto não só para ser confortada com carinhos e cuidados domésticos. Ela quer mais, ela exige apoio para caminhar pela vida. Ela pede por limites, ela insiste e, se for necessário, ela incomoda, convocando o adulto.

*Um dia tava falando pra uma professora, se a criança sentir que tem uma grande árvore e que num daqueles galhos ela pode se segurar, ela vai se sentir protegida, mas se ela vê uma grande árvore e ela vê que ela corre pra ali e ninguém dá atenção, ela vem pra cá... a criança vai se tornar no futuro uma coisa que... ela não teve o apoio de ninguém, entendeu, ela não teve... é uma criança que... se perdeu, meu Deus, e eu tenho muito medo. (Monna Lucia)*

A preocupação com as crianças faz com que a entrevistada do grupo de assistência à educação pense no que pode ser feito para que se reflita sobre a educação, principalmente em relação a estas crianças tão pequenas atendidas no CEI:

*Eu acho que tá na hora da gente convocar uma grande, mas uma grande mesmo, uma imensa... como é que eu vou dizer a você... uma campanha pra gente resgatar a família, a infância, porque o que a gente tá vendo de criança mexendo com droga, criança matando... ninguém nasce bandido... É criança muito só. Porque criança que fica em casa com outra criança... moço, pelo amor de Deus. (Monna Lucia)*

Solicitada a cantar uma canção que escutasse ou cantasse no CEI, uma das entrevistadas referiu-se a “*Se essa rua fosse minha*”. Talvez a escolha represente o desejo da equipe por reconhecimento, também, de sua participação na educação das crianças pequenas. Suas falas revelam que, ao mesmo tempo em que ocupam um lugar dentro da escola, também parecem estar fora, ou que pouco suas vozes são ouvidas, assim como as vozes das crianças de que tanto gostam:

*Se essa rua, se essa rua  
Fosse minha,  
Eu mandava, eu mandava ladrilhar,  
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante  
Para o meu, para o meu amor passar.*

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pergunta dirigida ao CEI – por que se canta na pré-escola? – esta pesquisa empenhou-se em clarear o sujeito do inconsciente que atravessa a educação de crianças pré-escolares. Para isso, estudou-se em campo esse sujeito, analisando o cantar desde a chegada da criança de cinco anos a este Centro de Educação infantil.

Nesta instituição, que ocupa o lugar do Outro, que se compromete em acolher a criança e também convidá-la para entrar e permanecer num novo grupo, se reconhece um início de vida escolar conflitante que envolve todos os seus personagens.

A criança da pré-escola, ainda muito pequena, num contexto diferente do familiar, das pessoas que a amam e que ela ama, sente-se indefesa e desamparada. O momento de separação das crianças de seus pais colore a educação infantil com lágrimas, recusas e estranhamento. A saída de casa para ir à escola vem rodeada de dúvidas, medos, insegurança e curiosidades. Porém, na escola elas encontram outros adultos e novas crianças. Trata-se de um encontro ímpar, diferente para cada uma delas. Por sua vez, o professor também se pergunta quem irá encontrar a sua frente. Sendo assim, usa de sua experiência para pensar no que pode fazer diante da dúvida que aquelas crianças colocarão. Neste encontro, cada um traz suas histórias. Para o professor, uma história que vai e vem, lembranças, vozes, cheiros, gostos... que chegam desde um tempo muito distante, escondido em algum lugar, que insiste em comparecer até sem que ele, professor, perceba. Para a criança, uma história ainda presente, vivida num aqui e agora, que fala de um amor proibido, ainda muito vivo, por seus pais. Isto não desaparece de repente para nenhum dos dois e, quando a criança chega à escola, é difícil para ambos dizer “agora tenho que esquecer esta minha história, porque eu estou na escola”.

A partir deste enredo que aqui se faz referência e seguindo o objetivo de descrever como o cantar acontece, este fazer surge como fio condutor do desejo no encontro professor – aluno desta pré-escola, pois o aconchego, o chamego, como disse uma das entrevistadas, no cantar se pode expressar e isto remete os personagens a momentos primeiros, alcança o encontro que antes acontecera entre o Outro primordial e o infans. Este encontro é revivido na pré-escola e é essencial na vida escolar do aluno, para que ele se sinta amado, confortável e seguro neste novo espaço que agora frequenta.

Nesta nova relação social, cujo modelo é a relação anterior da criança com seus pais, o cantar surge na pré-escola como um fazer que tem um objetivo, um motivo para estar ali: “o

que queres de mim?”, pergunta-se o aluno diante da professora. Descobrir o que ela quer é o desejo dessa criança. Saber do desejo do Outro e desejar esse desejo é o objetivo daquele que se inicia no mundo escolar. O que a professora canta, assim, encanta; a canção é repetida e vira trilha sonora no CEI.

O cantar faz parte de um jogo que, na turma observada, não se costuma jogar sozinho. Um jogo de amor encantado por canções vividas, revividas, registradas na memória dos sujeitos envolvidos. O aluno quer e precisa ser amado, neste momento em que é separado de seus pais, e, quando encontra alguém que o ama, corresponde a este amor. O professor também se pergunta diante do aluno: “quem é este que está a minha frente?” Esta pergunta essencial faz com que o professor se interesse pelo mundo infantil e o reviva. O cantar e as canções, envolvidas pelo imaginário, pela brincadeira e fantasia, passam a ser aquele presente que se dá e que supera o sentido real dos dizeres e palavras que ali estão, pois, por meio deste fazer, acontece o encontro com o desejo do Outro e com o próprio desejo do sujeito em construção de poder elaborar, reelaborar seus conflitos oferecendo a eles um lugar simbólico.

Neste lugar do grande Outro que o CEI ocupa, o cantar e a acolhida se fazem um. As canções estão muito presentes neste momento e a sedução que acontece ali é revelada, também, no depoimento dos profissionais da escola. Acolher os alunos é preciso para que se adaptem à escola, mas os adultos querem ser acolhidos também. O cantar marca a relação da criança com os adultos do CEI. Isto é tão visível que mesmo a equipe de assistência recorre a este fazer, em busca de seus benefícios. Os responsáveis também associam o momento do cantar na escola aos tempos primeiros da vida de suas crianças. As canções os embalaram e hoje simbolizam momentos que se tornaram inesquecíveis, importantes na relação entre pais e filhos.

Em sala de aula, o cantar e as escolhas por certas canções revelam o que as crianças esperam com este fazer. Elas insistem em pedir por canções que falam de seus dramas que se apresentam envolvidos pelo Édipo e suas três pontas que, num tempo recente, constitui um triângulo simbólico. Enquanto canta, o aluno não planeja o que vai cantar: seu pedido emerge quando ele é interrogado. Ele se apropria do ato de cantar para brincar, e com as canções pode ser o filho, o pai, a mãe; pode pensar no que fazer diante de um perigo ou diante de um animal ameaçador; pode inventar outra canção; pode fazer de conta que o adulto a sua frente é a mamãe; pode brincar de desaparecer e aparecer etc. Então, é possível constatar que o cantar não está somente na dimensão da sedução, mas que existe para além desta, fazendo-se presente também no mundo do trauma, da ferida que conduz esse sujeito em constituição a elaborar esta dor, traduzi-la. É este movimento tênue no qual o cantar perpassa pela sedução,

alcança o mundo do trauma e também o reelabora, que, gradualmente acontece a sublimação e permite que a criança possa resolver seus conflitos e dirigir-se para a escrita, leitura e para o que mais pertence a este mundo em que a lei se faz presente.

Quando propõem a atividade do cantar, os educadores muitas vezes planejam contemplar algum conteúdo da grade curricular. Apesar de usarem as canções com esta intenção, há momentos, bem presentes na pesquisa, em que o encontro entre professor e aluno do CEI é marcado pelo desejo. É o momento em que o cantar se faz linguagem, ao possibilitar um encontro mágico do aluno com o seu próprio desejo de aprender. Os profissionais do CEI relatam, em suas experiências, momentos difíceis e conquistas felizes, tanto para os alunos quanto para eles mesmos, em que o cantar se fez presente. Esta é a práxis a que se refere Imbert (2003), cuja teoria foi apresentada neste trabalho. Na práxis, a comunhão de saberes provoca o comparecimento do sujeito do desejo. O educador que vive a práxis deixa-se invadir pela surpresa de permitir-se viver, reviver sua história e, apresenta também, seu estilo, algo que não tem como receitar, é único, exclusivo, é uma descoberta que se faz necessária no educar, pois se revela não só para o educador, mas alcança também o aluno que precisa vivenciar este estilo do professor para construir o seu próprio.

Mas, nada disto consta no documento da escola. A análise do projeto pedagógico aponta que o cantar se faz presente no CEI, mas a escola não o registra. A ausência provoca admiração, pois, tanto no depoimento quanto no dia-a-dia das crianças e adultos da escola, esse fazer provou sua presença e importância, embora não receba destaque no projeto pedagógico. Então, há de se perguntar neste caso, que vem sendo trançado pela abordagem psicanalítica, por que tudo o que foi realizado e mencionado sobre o cantar não é declarado no documento do CEI, como fruto de uma pausa para reflexão do que se faz na pré-escola. Por que mantém-se oculto?

Seria arriscado revelar que, quando o adulto do CEI canta na pré-escola, ele dirige seu cantar para a criança, mas pouco escuta a canção que vem das crianças? Que ele canta uma canção perdida numa história que gostaria que fosse a sua, ou que gostaria que agora fosse verdadeira e vivida por seus alunos? E que canta para encantar, mas ele próprio se encanta? Por outro lado, seria possível sustentar que não se cai nas tentações dos desejos infantis guardados a seis chaves, porque a sétima não está ao seu alcance?

O fato é que, diante deste ser fascinado pelo mundo de fantasia que um dia foi tão desejado – o educador da pré-escola –, a criança encontra sua maneira para contar sua história, seus dramas, seus traumas, também através do cantar. Mas é interessante notar que o modo como isso acontece no CEI, tanto para o educador quanto para o aluno, é semelhante à

brincadeira do “esconde e mostra”, como no *Fort-Da*. As crianças percebem que fantasia e realidade dialogam e se revezam o tempo todo, e disto elas falaram, por exemplo, quando explicaram a insistência pela canção do pirulito. O adulto esconde, não registra, mostra pouco sobre o que se faz e o que se deseja com este cantar no projeto pedagógico, mas não consegue deixar de revelá-lo em seu dia-a-dia na pré-escola.

Para levar um pião para a escola, como pede a equipe de assistência do CEI ao dizer que a criança não sabe nem o que é um pião, é preciso permitir-se colocá-lo na roda. Porém, o que acontece é que o adulto educador precisa ensinar a ler e a escrever. Este adulto, que no CEI pertence integralmente ao gênero feminino, deixa-se fascinar por esta missão, principalmente porque o que realmente se quer é ser admirada, amada e reconhecida por todos, como diz uma das entrevistadas: “*Quando tu vê o outro colega lá, que o aluno tá escrevendo, tu pensa que tu é um incompetente, aí a tendência é tu recuar e sair e fazer atividade, fazer atividade de repetição*”. Mas acontece que o educador também sofre porque acaba por distanciar-se do educar quando se encontra perdido entre métodos, técnicas e inúmeras atividades de repetição, como disse Mut, que tem colegas que não levam as crianças para o vídeo, para o parque, não cantam, para não perder tempo, e sentem-se pressionadas, afetadas psicologicamente porque têm de mostrar números.

Neste caso, se as canções tiverem lugar, correm o risco de surgir como enfeite do cenário pedagógico, um acessório. Elas perdem o encanto do imaginário, da criação, do jogo que se faz do encontro entre educador e educando, da via de mão dupla onde todos aprendem e ensinam. O cantar se perde do desejo. As canções passam a ter um destino marcado: decorar símbolos e letras, num processo erroneamente chamado “alfabetização”.

Foram muitos os momentos em que o encontro entre professor e aluno do CEI foi marcado pelo desejo. Porém, estes momentos sofrem ameaças diante da mudança, do desenvolvimento, da alfabetização a qualquer custo. A cidade de São Sebastião, onde o CEI se localiza, apresenta a importância do desenvolvimento na sua história. Então, o aluno corre sérios riscos de “*não ter quem lhe dê o estudo*”, como disse a menina Berta na entrevista, já que os educadores se ausentam para cumprir exigências vertiginosas que visam ao crescimento, ao futuro acima de tudo.

Ao ouvir os adultos sobre o cantar, percebe-se que os profissionais do CEI sabem se utilizar deste fazer e das canções para seduzir e seduzem não só os alunos, mas todos a sua volta. Diante de tanto prestígio e do reconhecimento de sua importância pelas crianças, os profissionais passam por um conflito que clama por uma posição frente à educação infantil. É preciso preservar certos fazeres, e o jogo do esconder e do mostrar é a saída encontrada pelas

educadoras desta escola, porque sofrem todos aqueles que optam por encurtar o caminho de descoberta de que o aluno precisa, na intenção de acelerar o ritmo para que ele leia e escreva independente do quê, do como, do para que e do porquê.

Tanto a equipe pedagógica quanto a equipe de assistência à educação do CEI revelam o desejo por um movimento de valorização da educação infantil, que já se inicia por eles mesmos ao pensar no cantar, ao falar deste fazer, ao demonstrar interesse por uma troca com toda a comunidade escolar e pelos estudos acadêmicos que estão sendo desenvolvidos na educação infantil, como disse uma das participantes: *“A nossa própria formação, eu penso que ela tem que ser repensada, principalmente na área de educação infantil”*.

É possível que, ao clarear o sujeito do inconsciente nesta pesquisa, se possa contribuir um pouco com a formação do educador pré-escolar, apontando a todos interessados por educação, que certos fazeres ocupam um lugar importante para a emersão deste sujeito que vem se constituindo e precisa de momentos do aconchego para se mostrar na escola elaborando e reelaborando também seus traumas e traduzindo-os para formas mais valorizadas socialmente.

A psicanálise acredita no reencontro do adulto com a criança que existe dentro dele e isto poderá ajudar, não só o professor, mas todos os que se interessam por educação, a refletir sobre o que se faz na pré-escola e com a pré-escola. Não há como fornecer uma receita do caminho para este encontro, que acontece de forma complexa e subjetiva na história de cada pessoa, mas falar sobre isto é preciso. Levar o estudo do inconsciente para o curso de pedagogia, como faz a Universidade de Brasília, e transmitir as pesquisas sobre esta complexa mas necessária interlocução – educação e psicanálise – contribui e caminha junto ao pedido da equipe pedagógica do CEI por um repensar da formação dos educadores.

Assim, clarear a emergência do sujeito do inconsciente nesta pesquisa foi chamá-lo para a discussão, colocá-lo em foco, pois ele comparece na sala de aula, fala ou canta bem alto, mas nem sempre é escutado ou nem sempre se pode dizer que é considerado.

Ouvir e refletir junto com as pessoas do CEI sobre esse fazer na pré-escola foi um momento de descoberta (e espera-se que assim tenha sido para todos) de um sujeito que se pensa esconder, mas que não se pode controlar e mostra-se ao cantar. Um sujeito cheio de magias, sons, vergonhas, sorrisos, mistérios, segredos. Um sujeito revelador que muitas vezes se quer ocultar. Sair do lugar de sujeito oculto... Esta foi a maior riqueza encontrada nesta pesquisa e em sua história aqui cantada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACQUARONE, F. **História da música brasileira**. Rio de Janeiro: F. Alves, s/d.
- ALMEIDA, R. **Compêndio de história da música brasileira**. 2ª edição. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1958.
- AMORIM, M. **O detetive e o pesquisador**. Série Documental, vol.8: 127-41, EICOS,UFRJ, 1998.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAPTISTA, M. L. A. O método psicanalítico e o objeto da psicanálise. **Rev. Bras. Psicanal.** 25(2): 425-34, 1991.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª edição. Edições 70, LDA. Lisboa, Portugal, 2009.
- BAUER, M. e GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. (2002).
- BETTELHEIM, B. **Psicanálise dos contos de fadas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2002. 3V.: il.
- BRITO, T. A. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- CELES, L. A.M. A História e o Estranho. **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo, v.2, n.1 e 2, p. 1-144, mar./ago.- set./fev., 1994.
- CIFALI, M. & IMBERT, F. **Freud e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- CODEPLAN. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Coleta de Informações Socioeconômicas: RA XIV- São Sebastião**. Brasília, 2007.
- CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem - Psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- DIAS, E. O. **A teoria do amadurecimento de D.W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.
- ELIA, L. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FREUD, S. Estudos sobre a Histeria (1893-1895). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976

\_\_\_\_\_. A Interpretação dos Sonhos (1900). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

\_\_\_\_\_. Fragmento da Análise de um Caso de Histeria (1905[1901]). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Os Chistes e sua Relação com o Inconsciente (1905a). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade (1905b). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Delírios e Sonhos na Gradiva de Jensen (1907 [1906]). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

\_\_\_\_\_. O Esclarecimento Sexual das Crianças (1907). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

\_\_\_\_\_. Escritores Criativos e Devaneios. (1908[1907]). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

\_\_\_\_\_. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos (1909). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Leonardo Da Vinci e uma Lembrança de sua Infância (1910). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

\_\_\_\_\_. Uma Nota Sobre o Inconsciente na Psicanálise (1912). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Totem e Tabu (1913 [1912-13]). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

\_\_\_\_\_. O Interesse Educacional da Psicanálise (1913). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Sobre o Narcisismo: uma introdução (1914a) . In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Recordar, Repetir e Elaborar (1914b). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Algumas Reflexões sobre a Psicologia do Escolar (1914c). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. A Teoria da Libido e o Narcisismo(1917). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Além do Princípio do Prazer (1920). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. A Consciência e o que é Inconsciente (1923 a). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. O Ego e o Id (1923 b). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. O Ego e o Superego (Ideal do Ego) (1923 c) . In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Dissolução do Complexo de Édipo (1924). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Algumas Conseqüências Psíquicas da Distinção Anatômica entre os Sexos (1925). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. A Sexualidade Feminina (1931). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise (1932). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p.167-92. v.22.

\_\_\_\_\_. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise (1933). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p.167-92. v.22.

\_\_\_\_\_. Projeto Para uma Psicologia Científica (1950 [1855]). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

GARCIA, M. A. L.; SOUZA E SILVA, M. A. S.; FERRARI, C. M. **Memórias e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do séc. XX**. Cortez Editora: São Paulo, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

GREENE, L. BURKE, J. S. **Uma viagem através dos mitos: o significado dos mitos como um guia para a vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

IMBERT, F. **A questão da ética no campo educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

JERUSALINSKY, A. Apesar de você amanhã há de ser outro dia. in: CALLIGARIS, C. et al. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

\_\_\_\_\_. O outro do Pedagogo. Ou seja, a importância do trauma na educação. In: **Psicanálise e Educação: uma transmissão possível**. Porto Alegre: Appoa, 1999, p.7-14

\_\_\_\_\_. **Seminários I**. Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Lugar de Vida. São Paulo: Linear B Gráfica Digital, 2001.

JERUSALINSKY, J. **Enquanto o futuro não vem: a psicanálise da clínica interdisciplinar com bebês**. Salvador, BA: Álgama, 2002.

JULIEN, P. **O retorno a Freud de Jacques Lacan: a aplicação ao espelho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN, J. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

\_\_\_\_\_. Freud e a Educação, dez anos depois. In: **Psicanálise e Educação: Uma transmissão possível**. Porto Alegre: Appoa, 1999.

\_\_\_\_\_. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo, Scipione, 1995.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In **Escritos**, Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998a.

\_\_\_\_\_. O Estádio do Espelho Como Formador da Função do Eu. In **Escritos**, Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998b.

\_\_\_\_\_. Os Três Tempos do Édipo. In **Seminário**, livro 5, Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

LAJONQUIÈRE, L. de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LAPLANCHE, J. **Vocabulário da Psicanálise: Laplanche e Pontalis**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LAZNIK & OLIVEIRA. Quando a voz Falha. **Mente e Cérebro: A mente do bebê**, São Paulo, n.4, 2006, p.58.

LEGNANI, V.N.; ALMEIDA, S.F.C. de. A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares. **Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas**, 2002, p. 94-111.

LOPES, E. M. T. (Org.). **A Psicanálise escuta a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOWENKRON, T. S. A investigação psicanalítica está ameaçada de extinção? In: **XX Congresso Brasileiro de Psicanálise**, Brasília, 2005.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

\_\_\_\_\_. Um lugar para viver. Entrevista realizada por Cristina Kupfer. Percurso. **Revista de Psicanálise**, ano V, n.9, 1992, p. 58-61.

MARIZ, V. **Heitor Villa-Lobos: Compositor Brasileiro**. 5ª ed. Rio de Janeiro: MEC, 1977.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: EDUC, Moraes, 1989.

MAURANO, D. **Para que serve a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

MÉLEGA, M. P. **Eugenio Montale: criatividade poética e psicanálise**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

MELLO, A. M.; FERREIRA, M. C. R. Desafios da Educação Infantil. **Mente e Cérebro: a mente do bebê**, São Paulo, n.4, p. 24-31, 2006.

MICHAHELLES, B. Cantigas e brincadeiras de roda na musicoterapia. Monografia apresentada ao curso de musicoterapia do Conservatório Brasileiro de Música. s./d

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Tradução Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1987.

MINAYO, M. C. de S. e SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, jul./set. 1993.

MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica**. São Paulo: Plexus Editora, 1995.

MOROZ, M.& GIANFALDONI, M.H.T.A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Liber, 2006.

NEGREIROS, F. **Abrindo caminhos: iniciação à história da música e sua relação com outras artes**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

PETRI, R. **Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil: quatro experiências institucionais**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2003.

PILETTI, C. **Didática geral**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PIMENTEL, A. de A. **Esquindô-lelé: cantigas de roda**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

- RIVERA, T. **Arte e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- RONDAS, A. **Psicanálise e Educação: caminhos cruzáveis**. Plano Editora, 2004.
- ROUDINESCO, E. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SANTOS FILHO, J. C. dos. **Pesquisa educacional: Quantidade-Qualidade**. 3ªed. São Paulo, Cortez, 2000.
- SÃO SEBASTIÃO - Região Administrativa RA XIV. Disponível em: <  
[HTTP://www.saosebastiao.df.gov.br](http://www.saosebastiao.df.gov.br)>. Acesso em: 1 de setembro de 2009.
- SEKEFF, M. de L. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.
- THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982
- TORRINHA, F. **Dicionário Latino Português**. 2.ed Porto: Gráficos Reunidos, 1942.
- VALE, M. **São Sebastião**. Acevo DePHA, 2001.
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- WINNICOTT, DW. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.
- WISNIK, J. M. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZALCBERG, M. **A relação mãe e filha**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

## APÊNDICE

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA****• ENTREVISTADOS: equipe pedagógica****1. Apresentação do profissional entrevistado**

*Apresentação. Sua trajetória profissional e o que o levou a exercer tal atividade na educação pré-escolar*

**2. A pré-escola**

*As atividades da pré escola*

**3. Por que se canta na pré-escola?**

*O cantar na pré-escola e sua importância*

*O que cantam e por quê?*

**4. Dificuldades desse fazer acontecer**

*Se existem dificuldades, quais são?*

*Relatar causas e conseqüências*

*Se existem dificuldades, como podem ser resolvidas?*

**6. Suas observações ou sugestões no que se refere ao cantar na pré-escola (além do que já relatou)**

*Relatar algum caso ou fato que considera interessante envolvendo a canção na pré-escola. (com o entrevistado, professor ou com aluno)*

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA****• ENTREVISTADOS: merendeira e serviços gerais*****1. Apresentação do profissional entrevistado***

*Sua trajetória profissional e o que o levou a exercer tal atividade na educação pré-escola*

***2. A pré-escola***

*As atividades da pré-escola*

***3. A importância do cantar para a educação***

*Por que se canta na pré-escola?*

*O que cantam e o que possibilitam ou facilitam?*

***4. Dificuldades desse fazer acontecer***

*Na sua opinião que dificuldades existem para cantar no CEI? Por quê?*

*Como as dificuldades podem ser resolvidas?*

***5. Suas observações ou sugestões em decorrência das canções***

*Relatar algum caso ou fato lembrado que considera interessante envolvendo a canção na pré-escola*

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA**

- **ENTREVISTADOS:** responsáveis

*1. Apresentação (do responsável e depois da criança)*

*2. O dia-a-dia da criança.*

*3. O cantar em casa. Se cantam, o que cantam?*

*4. O cantar na escola.*

*O que ele canta?*

*Por que se canta na pré-escola?*

*A importância deste fazer para a educação da criança.*

*5. Se identifica algum fato curioso que possa relatar, com referência às canções que a criança aprende na escola.*

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA**

- **ENTREVISTADOS:** alunos

*1. O cantar e as canções*

*Escolher e ouvir canções preferidas da turma*

*2. Por que se canta na pré-escola?*

*Por que escolheu tal canção?*

*Quem participa ou com quem gosta de cantar e por quê?*

**DIÁRIO DE CAMPO**

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_\_

Término: \_\_\_\_\_

Rotina

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Acontecimento especial:

---

---

---

---

---

Espaço para o observador:

---

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_\_

Término: \_\_\_\_\_

Canções e quem propõe:

---

---

---

---

---

---

---

---

Como surgem:

---

---

---

O que acontece:

---

---

---

Turma durante/após a atividade:

---

---

Educador durante/após a atividade:

---

---

Aluno que se destaca durante o cantar: \_\_\_\_\_

Por quê?

---

---

---



---

**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação  
Coordenação de Pós Graduação

### TERMO DE CONSENTIMENTO

\_\_\_\_\_, você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_

Orientador: \_\_\_\_\_

A pesquisa constará de uma entrevista, que será gravada, e observação da presença das canções nas atividades escolares da educação infantil dentro e fora de sala de aula.

Será guardado sigilo de dados pessoais.

Sempre que desejar a pesquisadora estará disponível para maiores informações.

---

**Assinatura do participante**

---

**Assinatura do pesquisador**

---

**(Local e data)**



---

**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação  
Coordenação de Pós Graduação

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Sr. Responsável, a turma \_\_\_\_\_ do Centro de Educação Infantil N. 1 de São Sebastião, foi convidada a participar da pesquisa: “O meu chapéu tem três pontas”, cujo tema se refere às canções na pré-escola.

Como seu filho(a) \_\_\_\_\_ faz parte desta turma, gostaríamos de seu consentimento para que se possa gravar, somente com o aparelho de som, as canções que as crianças desta turma cantam e a opinião delas sobre o cantar.

A gravação será feita no dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ na própria sala e no horário de aula com a presença da professora \_\_\_\_\_.

No caso de aceitar que seu filho faça parte do estudo, assine ao final deste documento.

Será guardado sigilo de dados pessoais.

Sempre que desejar a pesquisadora estará disponível para maiores informações.

---

**Assinatura do responsável**

---

**Assinatura do pesquisador**

---

**(Local e data)**



---

**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação  
Coordenação de Pós Graduação

Cara professora \_\_\_\_\_

Esta carta visa fazer-lhe um convite para participar de minha pesquisa de mestrado, desenvolvida na Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação - Universidade de Brasília que trata de refletir com o Centro de Educação Infantil n. 1 de São Sebastião sobre o cantar na pré-escola, numa abordagem psicanalítica.

A sua participação constará de uma entrevista (em particular com a pesquisadora), de sua presença na entrevista com a turma e, se possível, a permissão para observação em sala de aula. As entrevistas (com o professor e com a turma) deverão ser realizadas no mês de junho e as observações iniciarão no mês de março (uma vez por semana) e após este mês, serão realizadas mensalmente até o mês de julho. Para tanto, solicitamos a sua permissão para que as entrevistas sejam gravadas para posterior transcrição e análise de dados.

Será garantido o sigilo e privacidade em relação ao tratamento dos dados pela utilização de pseudônimos.

Contando com a sua colaboração e consentimento, solicitamos sua permissão por escrito mediante assinatura no local especificado abaixo.

Cordialmente,

Brasília, \_\_\_\_\_ de 2009.

---

Mestranda Andréa Aquino de Andrade Veiga (matrícula 08/75236)

De acordo,

\_\_\_\_\_