



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

**ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS**

**A ESCUTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAR PARA A  
REALIDADE DO DESEJO NO CHÃO DA ESCOLA**

**BRASÍLIA**

**2023**

**ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS**

**A ESCUTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAR PARA A  
REALIDADE DO DESEJO NO CHÃO DA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB) como parte do requisito para obtenção do título de Doutor em Educação, Linha de pesquisa – Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS).

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

Brasília

2023

### Ficha Catalográfica

SS237e SANTOS, ADAIL SILVA PEREIRA DOS  
A ESCUTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA POSSIBILIDADE DE  
EDUCAR PARA A REALIDADE DO DESEJO NO CHÃO DA ESCOLA / ADAIL  
SILVA PEREIRA DOS SANTOS; orientador INÊS MARIA Marques  
Zanforlin Pires de Almeida . -- Brasília, 2023.  
379 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,  
2023.

1. Escuta. 2. Desejo dito e não dito. 3. Criança. 4.  
Ciências Humanas. 5. Psicanálise e Educação. I. Marques  
Zanforlin Pires de Almeida , INÊS MARIA, orient. II. Título.

## ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS

### A ESCUTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAR PARA A REALIDADE DO DESEJO NO CHÃO DA ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília – PPGE/FE/UnB. Linha de pesquisa – Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), como parte do requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 20 de julho de 2023.

#### **Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida (orientadora)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claudia Maria Lyra Pato (membro titular interno)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lêda Gonçalves de Freitas (membro titular externo)  
Universidade Católica de Brasília

---

Psi. Dr<sup>a</sup> Andrea Leão Leonardo-Pereira de Freitas (membro titular externo)  
Secretaria Municipal de Educação de Manaus

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha (suplente)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

### **O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS**

*Uso a palavra para compor meus silêncios.  
Não gosto das palavras  
fatigadas de informar.  
Dou mais respeito  
às que vivem de barriga no chão  
tipo água pedra sapo.  
Entendo bem o sotaque das águas.  
Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões.  
Prezo a velocidade  
das tartarugas mais que a dos mísseis.  
Tenho em mim esse atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado  
para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo.  
Sou um apanhador de desperdícios:  
Amo os restos  
como as boas moscas.  
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.  
Porque eu não sou da informática:  
eu sou da invencionática.  
Só uso a palavra para compor meus silêncios.*

*Manoel de Barros*

## AGRADECIMENTOS

Gratidão! Esta é a palavra que traduz toda a caminhada percorrida. A gratidão revela o mais profundo carinho por todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente no construto desta tese.

Gratidão aos Céus, pela força a mim concedida diante de toda adversidade vivida.

Gratidão à minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida que, diante dos desafios surgidos no caminho, não esmoreceu e continuou com a mesma dedicação e competência de sempre, dando forças para a caminhada. Gratidão pela disponibilidade, pelas orientações, por abrir as portas da vida acadêmica e nos receber, pela delicadeza, sabedoria e boniteza humana. A ela, meu eterno carinho e respeito.

Gratidão à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claudia Maria Lyra Pato pela sua disponibilidade, cooperação, seriedade, pelo fato de estar sempre acessível e carinhosa com os “mais amados”, pela contribuição e atenção.

Gratidão à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lêda Gonçalves de Freitas, pela dedicação de sempre, por sua história e contribuições na educação do Distrito Federal e por fazer parte desse momento ímpar da minha vida.

Gratidão à Psicóloga Dr<sup>a</sup> Andrea Leão Leonardo-Pereira de Freitas, pela disponibilidade e possibilidade de ampliar o meu caminho na academia e na Educação com a escuta das crianças.

Gratidão ao Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha pelas contribuições de sempre com nosso grupo. Obrigado pela disponibilidade e carinho.

Gratidão aos professores da UnB, especialmente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação que contribuíram para a minha formação e história.

Gratidão aos grandes amigos, que se fizeram em mim fortaleza, ajudando a alicerçar a força necessária para a minha caminhada nesse tempo de doutoramento: Mauro Gleisson, Elaine Rosa, Vânia Barbosa, às amigas e amigos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pelo incentivo e por sempre reconhecerem em mim um professor de possibilidades. E à todas e todos que direta e indiretamente entenderam minha ausência ao longo do doutorado sem nunca deixarem de me incentivar.

Gratidão aos meus irmãos e irmãs pelo apoio. Mas gostaria de, principalmente, marcar aqui minha gratidão à minha irmã Adeilta (Dede) e ao meu cunhado-irmão Magno que foram importantíssimos em momentos difíceis e significativos da minha caminhada. Muito obrigado pela presença e pelo amor dedicado.

Gratidão ao Rony, pela paciência, pelos momentos de discussões acadêmicas e pelo amor e companheirismo dedicado. Somar amor na caminhada é fundamental para aguçar um olhar mais sensível e aproximar a fraternidade humana à busca pelo entendimento de si e do mundo. Sou grato ao amor!

Gratidão aos amigos dos “Mais Amados”: Silvano (amigo querido e companheiro fiel nessa jornada), Cleonice (grande incentivadora), Kátilen (dedicação ímpar), Caren (hermana dedicadíssima), Frizete (amiga e atenciosa), Maria José (amiga com sensibilidade ímpar). À todas e todos meu mais sincero agradecimento pelas oportunidades de discussões e trocas de conhecimento, sempre tão enriquecedoras e pela amizade tão reestabelecida da saúde mental.

Gratidão às professoras do Jardim de Infância do Recanto das Emas, colegas de profissão, que se dispuseram a participar desta pesquisa, pela generosidade em compartilhar suas memórias e experiências e com isso permitir a construção deste estudo.

Gratidão à todos os amigos e amigas de profissão que fizeram e fazem parte da minha caminhada e por cada um e cada uma, ao seu modo, contribuírem para o meu crescimento como professor e pesquisador na Educação pública do Distrito Federal.

Gratidão à SEEDF por me conceder afastamento remunerado, possibilitando um envolvimento maior com a presente tese.

Gratidão à MAINHA (minha mãe querida), mulher resiliente, que se refez e se refaz nas lutas diárias e se dedicou com força e amor no desafio de seguir uma caminhada de vida ao lado de oito filhos. Amor que não se mede. Amo-te infinitamente!

Minha eterna gratidão às CRIANÇAS! Pelas contribuições preciosas à esta tese. À elas minha dedicação, meu trabalho, meus estudos e minha escuta. A criança que habita em mim deseja estar sempre perto de vocês!

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Entrevista Narrativa – Vice-diretora Yzahr.....	201
Quadro 2 - Memória educativa – Professora Ellenai.....	210
Quadro 3 - Memória Educativa – Riahdena.....	211
Quadro 4 - Roteiro de trabalho para o estágio 1 das Rodas de Conversa com as crianças.....	232
Quadro 5 - Roteiro para a Roda de Conversa – estágio 2.....	266
Quadro 6 - Diálogos iniciais.....	268
Quadro 7 - Movimento da palavra x às expectativas de organização do pesquisador.....	269
Quadro 8 - justificando as intervenções.....	269
Quadro 9 - Desejo da Arualis.....	271
Quadro 10 - Desejo do Leumas.....	272
Quadro 11 - Desejo do Leugim – Aprender tudo sobre gatos.....	273
Quadro 12 - Desejo da Sathy.....	275
Quadro 13 - (Re)construção do vínculo afetivo, cognitivo e social .....	279
Quadro 14 - Afetos que aparecem nas produções .....	280
Quadro 15 - Roteiro para o Estádio 03.....	287
Quadro 16 - Escuta do Ekiak – Turma Tomateiro.....	289
Quadro 17 - Depoimento da Professora Ellenai 01.....	293
Quadro 18 - Escuta do Jãovys – Turma Tomateiro.....	298
Quadro 19 - Depoimento da Professora Ellenai 02.....	303
Quadro 20 - Escuta da Hamoras – Turma Pé-de-couve.....	308
Quadro 21 - Depoimento da Professora Riahdena 01.....	312
Quadro 22 - Escuta da Lalefar – Turma Pé-de-couve.....	315
Quadro 23 - Depoimento da Professora Riahdena 02.....	319



## LISTA DE TABELAS

Tabelas 1- Resultados Finais-Censo Escolar 2020.....	124
Tabelas 2- Resultados Finais-Censo Escolar 2021.....	124
Tabela 3- Percentual de crianças e adolescentes de 04 a 17 anos com Ensino Médio incompleto que não frequentam a escola – devido a Pandemia COVID-19 – por Unidade da Federação, 2020.....	125
Tabela 4- Perfil das professoras com relação ao sexo, faixa etária e escolaridade.....	138
Tabela 5- Perfil da professora responsável pela organização do trabalho pedagógico com relação ao sexo, faixa etária e escolaridade.....	138
Tabela 6- Perfil das crianças com relação ao sexo, faixa etária, família e outras observações. Turma Tomateiro.....	141
Tabela 7- Perfil das crianças com relação ao sexo, faixa etária, família e outras observações. Turma Pé-de-couve.....	142
Tabela 8- Divisão dos grupos.....	231

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Roda viva do desejo.....	71
Figura 2: História em quadrinhos da Mafalda.....	87
Figura 3: O discurso sobre a criança.....	106
Figura 4: Bilhete convidando as famílias para a reunião de apresentação da pesquisa.....	114
Figura 5: Jardim de Infância do Recanto das Emas.....	115
Figura 6: Jardim de Infância 116 de Santa Maria.....	115
Figura 7: Parque coberto com areia.....	119
Figura 8: Pátio do Jardim de Infância.....	119
Figura 9: Sala do espelho.....	119
Figura 10: Sala de aula da Turma <i>Pé-de-couve</i> .....	119
Figura 11: Espaço destinado à Horta Sustentável.....	119
Figura 12: Pátio para atividades psicomotoras.....	119
Figura 13: Taxa de alunos matriculados em novembro de 2019/DF.....	123
Figura 14: Sala de aula da turma <i>Pé-de-couve</i> .....	126
Figura 15: Crianças brincando no parque entre máscaras e areia.....	128
Figura 16: arquitetura do caminho.....	131
Figura 17: sala de aula da Turma Tomateiro.....	146
Figura 18: acolhida coletiva no pátio interno do Jardim.....	147
Figura 19: sala de aula da turma <i>Pé-de-couve</i> .....	152
Figura 20: turma Tomateiro no piquenique.....	167
Figura 21: dançando o “ <i>desenrola, bate, joga de ladinho</i> ”.....	171
Figura 22: Jãovys e a boneca.....	175
Figura 23: Jãovys chorando depois que Assyral lhe tomou a boneca.....	175
Figura 24: a Teia Caça Letras.....	178
Figura 25: teia global.....	181
Figura 26: atividade “ <i>senhor e senhora esqueleto</i> ”.....	183
Figura 27: as miniaturas.....	183
Figura 28: Thurá fazendo flexão.....	186
Figura 29: Thurá olhando as outras crianças brincarem no parque.....	186
Figura 30: desenhando o que tem dentro do corpo.....	187
Figura 31: atividade de equilíbrio na mureta do parque.....	190
Figura 32: Thurá vestido de Homem-Aranha.....	190

Figura 33: troca de roupa para o banho de lama.....	191
Figura 34: a fila da expectativa.....	191
Figura 35: o banho de lama.....	192
Figura 36: a presença da professora no banho de lama.....	192
Figura 37: Sathy e LalefarA essência simbólica da experiência no banho de lama.....	195
Figura 38: a dialética da intersubjetividade.....	197
Figura 39: rotina pedagógica para uso das salas ambientes.....	231
Figura 40: rotina pedagógica para uso das salas ambientes.....	232
Figura 41: Bernardo sob o céu estrelado.....	233
Figura 42: algumas assinaturas.....	235
Figura 43: rodas de conversa com a Turma Tomateiro - Grupos A e B.....	237
Figura 44: rodas de conversa com a Turma Pé-de-couve - Grupos C e D.....	238
Figura 45: a mão de Ekiak e seu autorretrato.....	239
Figura 46: autorretrato de Odlani e sua mãe.....	239
Figura 47: interação e diálogo das crianças enquanto assinam o termo.....	241
Figura 48: contando a história “Bernardo sob o céu estrelado”.....	267
Figura 49: desenho de Hamoras.....	281
Figura 50: desejo da Asulí.....	283
Figura 51: professora Riahdena ajuda Hamoras na atividade de equilíbrio.....	312
Figura 52: grafo dos cenários identificados no conjunto dos quatro passos do estudo.....	326
Figura 53: princípio da construção de dados que auxiliaram a estruturação dos cenários.....	328

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DCNEI – Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil

DMU – Deficiências Múltiplas

FEIDF – Fórum de Educação infantil do Distrito Federal

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IEP – Instituições Educacionais Parceiras

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

MEC – Ministério da Educação

MIEIB – movimento Inter-fóruns de Educação Infantil do Brasil

OMS – Organização Mundial de Saúde

PDAF – Programa de Descentralização Administrativa e Financeira PDAF

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano Distrital de Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Portadores de Necessidades Especiais

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SINPRODF – Sindicato dos Professores do Distrito Federal

UNB – Universidade de Brasília

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TUIV – Termos de Utilização de Imagem e Voz

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## RESUMO

A presente tese busca elucidar que os desejos ditos e não ditos das crianças, por meio da escuta e da garantia de voz, podem provocar movimentos no vínculo didático possibilitando uma educação para a realidade. Situada no campo epistemológico da Psicanálise em interface com a Educação, buscando as contribuições da Sociologia da Infância, está comprometida com a produção de saberes subjetivos por meio do desenho de uma Manta Subjetiva dos Desejos de Aprender, pela costura das experiências marcadas na escuta do cotidiano da Educação Infantil. Desta forma, propõe aos profissionais que atuam na rede pública de educação infantil do Distrito Federal “dobrar” a organização pedagógica “para a criança” criando o vinco para uma organização pensada “com a criança”, em consonância com a perspectiva educativa explicitada nos documentos curriculares (DISTRITO FEDERAL, 2014). Os objetivos elencados foram: analisar como desejos ditos e não ditos das crianças, por meio da escuta e da garantia de voz, podem vir a movimentar o vínculo didático possibilitando uma educação para a realidade; refletir sobre como os desejos ditos e não ditos favorecem o movimento no vínculo didático; verificar o lugar de fala do sujeito-criança no percurso pedagógico pensado pelo sujeito-professor; e identificar o lugar dos desejos ditos e não ditos das crianças no chão da escola. Para composição do caminho de escuta, optou-se metodologicamente pela investigação qualitativa, apoiada em uma abordagem de multimétodos. Pela observação participante, conseguimos adentrar o chão da sala de aula e nos colocamos imersos na construção do vínculo didático. Rodas de conversa, estratégia que se mostrou singular para a escuta das crianças, realizada em três etapas: no estádio 01 (descrição da autorização do giro da roda); estádio 02 (momento para o registro das narrativas); e, estádio 03 (três), (momento da escuta de 04 crianças que participaram das rodas de conversa). A entrevista narrativa nos permitiu compreender o lugar de fala da criança na organização pedagógica. O dispositivo da memória educativa nos aproximou do tempo-história vivido pelos sujeitos-professores. A análise dos dados construídos revelou entrelaçamento constituído pelos eixos: o lugar de fala das crianças instaurado pela (in)satisfação de modelos pedagógicos; a concepção de organização do espaço pedagógico da educação infantil; o lugar pensado para as crianças atravessado pela temporalidade da dimensão do ato docente; e o lugar alicerçado pelas cenas familiar/pedagógica. A construção desse caminho sinalizou que o desejo atravessa o lugar de fala das crianças e a temporalidade da dimensão do ato docente e revelou a importância de garantir a voz das crianças como sujeitos do desejo, protagonistas e participativos. O estudo aponta, ainda, que o espaço educativo é lugar das ilusões (psico)pedagógicas, que contribui para tamponar a realidade do desejo, excluída na ordem discursiva hegemônica do cotidiano escolar. Nesse sentido, reconhecemos que o aporte psicanalítico contribuiu para pensar nas vicissitudes da emergência de um sujeito do desejo acerca de sua constituição social e individual no tempo histórico da infância.

Palavras-chave: Desejo dito e não dito; Escuta; Criança; Educação Infantil; Psicanálise e Educação.

## ABSTRACT

The present thesis seeks to elucidate that the said and unsaid desires of children, through listening and the guarantee of voice, can provoke movements in the didactic bond, enabling an education for reality. Situated in the epistemological field of Psychoanalysis in interface with Education, seeking the constraints of the Sociology of Childhood, it is committed to the production of subjective knowledge through the design of a Subjective Blanket of the Desires to Learn, by the stitching of the experiences marked in the listening of the daily life of Early Childhood Education. In this way, it proposes to the professionals who work in the public network of early childhood education of the Federal District to "double" the pedagogical organization "for the child" creating the crease for an organization thought "with the child", in line with the educational perspective explained in the curricular documents (DISTRITO FEDERAL, 2014). The objectives listed were: to analyze how the children's said and unspoken desires, through listening and the guarantee of voice, can move the didactic bond, enabling an education for reality; reflect on how the said and unsaid desires favor the movement in the didactic bond; to verify the place of speech of the subject-child in the pedagogical path thought by the subject-teacher; and identify the place of children's said and unspoken desires on the school floor. To compose the listening path, qualitative research was chosen methodologically, supported by a multi-method approach. Through participant observation, we were able to enter the classroom floor and immerse ourselves in the construction of the didactic bond. Conversation circles, a strategy that proved to be unique for listening to children, carried out in three stages: at stage 01 (description of the authorization of the wheel turning); stage 02 (moment for the recording of the narratives); and, stage 03 (three), (moment of listening to 04 children who participated in the conversation circles). The narrative interview allowed us to understand the place of the child's speech in the pedagogical organization. The device of educational memory brought us closer to the time-history lived by the subject-teachers. The analysis of the constructed data revealed an intertwining constituted by the axes: the place of speech of the children established by the (dis)satisfaction of pedagogical models; the conception of organization of the pedagogical space of early childhood education; the place thought for the children crossed by the temporality of the dimension of the teaching act; and the place based on the family/pedagogical scenes. The construction of this path signaled that desire crosses the place of children's speech and the temporality of the dimension of the teaching act and revealed the importance of ensuring the voice of children as subjects of desire, protagonists and participants. The study also points out that the educational space is the place of (psycho)pedagogical illusions which contributes to cover up the reality of desire, excluded from the hegemonic discursive order of everyday school life. In this sense, we recognize that the psychoanalytic contribution contributed to think about the vicissitudes of the emergence of a subject of desire about his social and individual constitution in the historical time of childhood.

Keywords: Said wish e not said; Listening; Child; Early Childhood Education; Psychoanalysis and Education.

## SUMÁRIO

<b>NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA</b> .....	19
Borboletas na bananeira: <i>a história de Ulib e seu casulo psíquico</i> .....	19
Uma memória para prefaciá-la.....	19
Uma luz na fenda do casulo.....	20
A escola e o desejo de saber.....	26
A Bananeira, os Casulos e as Borboletas.....	27
Do sujeito-criança Ulib para o sujeito-adulto Líada: <i>o que ficou na memória?</i> .....	37
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	44
<b>CAPÍTULO I - ARGUMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	51
1.1. O diálogo da Psicanálise com a Educação: <i>a possibilidade de educar para a realidade do desejo no chão da escola</i> .....	51
1.1.1. A Psicanálise no chão simbólico da escola.....	54
1.1.2. A práxis hegemônica que tampona o Real: <i>o senso comum (psico)pedagógico</i> .....	61
1.2. O lugar dos desejos ditos e desejos não ditos: <i>o que as crianças desejam aprender e o que os professores desejam ensinar?</i> .....	64
1.2.1. O desejo: <i>isso que movimenta e anima o sujeito-criança para vida</i> .....	64
1.2.2. O desejo dito e não dito no movimento do jogo da palavra e da escuta.....	75
1.2.3. Desejo dito: <i>a palavra que se faz presente</i> .....	76
1.2.4. Desejo não dito: <i>isso que se faz presente sem que a palavra efetivamente o anuncie</i> .....	81
1.3. Da escuta psicanalítica à garantia de voz das crianças: <i>construindo interfaces Psicanálise e Sociologia da Infância</i> .....	86
1.3.1. A escuta: <i>o desvelar do não dito que insiste e resiste</i> .....	87
1.3.2. As metamorfoses no caminho da escuta de crianças.....	92
1.3.3. A interface Psicanálise e Sociologia da Infância: <i>por uma emergência da garantia de voz das crianças nas pesquisas e no chão da escola</i> .....	96
1.3.4. A criança e a importância da fala, da escuta e da garantia de voz.....	105
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA: arquitetura da metamorfose para alçar voos</b> .....	110
2.1. De mãos dadas com as crianças: <i>critérios de seleção dos pequenos falantes e colocutores da pesquisa</i> .....	111
2.2. Relatório descritivo do cotidiano pedagógico: <i>caindo na rotina</i> .....	112
2.2.1. A história de um Jardim: a costura pedagógico/administrativa no bordado da realidade.....	115



2.2.1.1. Caracterização física do Jardim de Infância.....	116
2.2.1.2. Composição da Equipe Gestora e Pedagógica / Administrativa.....	118
2.2.2. Caindo na rotina: <i>uma escuta-olhar do cotidiano pedagógico</i> .....	120
<b>CAPÍTULO III – Observação Participante: a escuta-olhar no cotidiano com crianças na escola</b> .....	134
3.1. <i>Escutolhando os imponderáveis do Real</i> .....	135
3.1.1. Verlan c'est l'envers: <i>um codinome “espelho” para o nome</i> .....	136
3.1.2. Natureza dos sujeitos: <i>os pequenos falantes e colocutores da pesquisa</i> .....	138
3.2. A estrutura que sustenta a Observação Participante: <i>eixos estruturantes</i> .....	143
3.2.1. O chão da sala de aula: <i>um primeiro olhar</i> .....	144
3.2.1.1. Turma Tomateiro.....	144
3.2.1.2. Turma Pé-de-couve.....	151
3.2.2. O diário de campo: <i>a escuta do antes e durante o programado</i> .....	156
3.2.2.1. A escuta do antes: <i>o programado</i> .....	156
3.2.2.2. A escuta durante o programado.....	161
3.2.3. A observação que atravessa o dito/visto: <i>o lugar de fala no tempo subjetivo</i> .....	167
3.2.3.1. “Pedra-Papel-Tesoura”: <i>a dureza e a fragilidade do cotidiano real</i> .....	168
3.2.3.2. “A teia da aranha”: <i>o emaranhado do dito</i> .....	177
3.2.3.3. Senhor e senhora esqueleto: <i>o corpo que fala na rotina pedagógica</i> .....	182
3.2.3.4. “O banho de lama”: <i>quando a criança suja o ideal para a escola escutar o real</i> .....	189
<b>CAPÍTULO IV - Entrevistas narrativas: desvelando o lugar de fala das crianças na vida pedagógica</b> .....	199
4.1. Retalho constituinte de uma narrativa: <i>escutolhando o sujeito da gestão escolar</i> .....	200
<b>CAPÍTULO V-Memória Educativa: o traço mnêmico no enlace do vínculo educativo</b> .....	208
5.1. Retalhos constituintes de Memórias Educativas.....	209
<b>CAPÍTULO VI – Rodas de conversas: o que as crianças desejam aprender?</b> .....	223
6.1. O giro do desejo na palavra da criança.....	225
6.1.1. Os estádios para além do espelho.....	227
6.2. Estádio 1- <i>Descrevendo a autorização para o giro da roda</i> .....	230
6.3. Estádio 2 - <i>O que as crianças desejam aprender?</i> .....	242
6.3.1. O desejo dito: <i>a palavra que movimentou a Roda Viva do desejo</i> .....	265
6.3.2. A metamorfose do desenho: <i>auscultando o não dito</i> .....	274
6.3.2.1. <i>Desejos vinculados às instituições sociais</i> .....	278

6.3.2.2. <i>Desejos vinculados às profissões</i> .....	280
6.3.2.3. <i>Desejos vinculados aos fenômenos sociais</i> .....	281
6.4. <i>Estádio 03 - O lugar do desejo: retalhos constituintes da cena pedagógica</i> .....	285
6.4.1. <i>Ekiak e o retalho constituinte da cena pedagógica</i> .....	287
6.4.2. <i>Jãoovys e o retalho constituinte da cena pedagógica</i> .....	296
6.4.3. <i>Hamoras e o retalho constituinte da cena pedagógica</i> .....	306
6.4.4. <i>Lalefar e o retalho constituinte da cena pedagógica</i> .....	314
<b>CAPÍTULO VII - Debatendo os dados construídos: o olhar atravessado pela psicanálise</b> .....	324
7.1. <i>A manta subjetiva do desejo de aprender: alinhar os retalhos para cingir a escuta</i> .....	324
7.1.1. <i>O lugar de fala das crianças instaurado pela (in)satisfação dos modelos de práticas pedagógicas postas em ato – Uma perspectiva da gestão</i> .....	328
7.1.2. <i>A concepção de organização do espaço pedagógico da Educação Infantil – o senso comum (psico)pedagógico inscrito no ato</i> .....	330
7.1.3. <i>O lugar pensado para as crianças atravessado pela temporalidade da dimensão do ato docente – A perspectiva do sujeito professor</i> .....	332
7.1.4. <i>O lugar alicerçado pelas cenas familiar/pedagógica que ampliam a dimensão simbólica marcada pelo desejo – O que as crianças desejam aprender?</i> .....	335
<b>CONSIDERAR PARA NÃO SILENCIAR A PALAVRA</b> .....	340
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	346
<b>APÊNDICE A</b> .....	358
<b>APÊNDICE B</b> .....	359
<b>APÊNDICE C</b> .....	360
<b>APÊNDICE D</b> .....	361
<b>APÊNDICE E</b> .....	362
<b>APÊNDICE F</b> .....	363
<b>APÊNDICE G</b> .....	366
<b>APÊNDICE H</b> .....	369
<b>APÊNDICE I</b> .....	370
<b>APÊNDICE J</b> .....	371
<b>APÊNDICE K</b> .....	372
<b>ANEXO A</b> .....	375
<b>ANEXO B</b> .....	376

## NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

### **Borboletas na bananeira: a história de Ulib e seu casulo psíquico.**

Uma memória para prefaciар.

Essa recordação voltava de tempos em tempos à análise e exigia uma explicação, o que por muito tempo não teve. No entanto, desde logo era de supor que tal pormenor não mantivera apenas por si um lugar na memória, mas como lembrança encobridora representava algo mais importante, com o qual se ligava de algum modo. Um dia ele falou que “borboleta”, em sua língua, é “bábuchka”, “velha mãezinha”; as borboletas lhe pareciam mulheres e meninas, e os besouros e lagartas, meninos. Logo, naquela cena angustiante devia ser despertada a recordação de um ser feminino. Não esconderei que sugeri então a possibilidade de que as listas amarelas da borboleta tivessem lembrado listas semelhantes de uma roupa vestida por uma mulher (FREUD, 1917/1920, p. 79).

Contar uma história, escrevê-la e lança-la ao vento são tarefas que requerem coragem, pois ao aventurar-se nessa caminhada corremos os riscos de que nossas inscrições fiquem marcadas, desnudando assim o corpo antes camuflado no cotidiano raso. Mas como sabê-lo se não nos lançarmos? A dinâmica da escrita ultrapassa uma fronteira desconhecida, do inconsciente, que, em seu desvelar, se faz presente pelo "discurso do Outro", como propõe Lacan (1998), e escutar as sutilezas desse discurso nas tramas da linguagem numa história é o objetivo nessa narrativa que segue.

Como numa poesia, uma criança brinca numa bananeira, em meio a muitos casulos de borboletas. Casulos “colhidos” nas paredes do fundo da escola e levados para dentro do cercado feito de bananeiras – no quintal de sua casa. Levados para casa, pois os casulos eram proibidos na escola. Era proibido pegar os casulos. Era-lhe negado contar as histórias vividas com as borboletas no chão sagrado da bananeira. Porque na escola era negada a tradução da experiência de elaboração da singularidade poética da vida daquela criança?

Algumas respostas, para essa questão, podemos vislumbrar nos escritos de Freud (1908):

A brincadeira infantil foi dirigida por desejos, na verdade por um desejo, aquele que ajuda a educar a criança: o de se tornar grande e adulta. As crianças sempre brincam de “ser grande”, imitando na brincadeira o que se tornou conhecido delas, da vida dos grandes. Elas não têm nenhum motivo para esconder esse desejo. Já o adulto é bem diferente: por um lado, sabe que se espera que ele não brinque mais ou que não fantasie mais, mas que aja no mundo real e, por outro lado, que sob suas fantasias se produzem muitos desejos que, de qualquer modo, devem permanecer necessariamente ocultos; por isso, se envergonha de suas fantasias como coisas de criança e proibidas (FREUD, 1908, p. 81).

As fantasias das crianças contêm palavras para fazer os adultos acordarem e talvez eles não estejam “maduros” para isso. Talvez os poetas e escritores estejam! Pontalis (2012, p. 18) nos diz que “a curiosidade a respeito do *Phantasieren* do poeta, é constante na obra de Freud”. Será que Freud já fazia alusão ao ditado: “De poeta e louco todo mundo tem um pouco”? Pois

assim como acontece com as crianças, continuamos a ouvir a fala de um estranho que mora em nós e que nos visita nos sonhos, por exemplo.

Ao escutar a fala desse outro, o sujeito adulto traduz nos seus registros o mundo não escrito, numa história que se mistura com amor, com a beleza e o feitiço da palavra, nos fazendo acordar e lembrar essas melodias inscritas “em um mundo especial, um mundo feitos de linhas horizontais onde as palavras se sucedem uma por vez, onde cada frase e cada parágrafo ocupa seu posto estabelecido” (CALVINO, 2015, p.15).

No sentido do “mundo escrito”, acreditamos que o sujeito que escreve personifica a criança que não se cansou de historicizar o caminho do desejo naquilo que está escrito no coração e que não necessita de caderno de anotações porque é algo da ordem do não esquecimento. É a ficção que insiste em fazer presente o passado e que cria fatos novos, cria situações emocionais e mobiliza as fantasias, os sonhos e devaneios (WILLEMART, 1995).

Esse sujeito adulto convoca a criança para quebrar a palavra não dita. Será por meio desse movimento que se pode provocar o despertar daquele que escreve, tornando a letra mais viva e endereçando a história no sentido do desejo que mobiliza, transcende e nos ensina a ver com outros olhos, os olhos saudosos da criança?

Esse movimento provocado em busca do desejo, por meio da fantasia, é uma característica nata nos pequenos. Eles o fazem com uma singeleza ímpar e com Ulib não era diferente. Ele tinha o poder de se emaranhar no mundo que criara e que ficou marcado no seu cotidiano. Quem foi Ulib? Ulib era chefe da “Casa das Borboletas”!

Uma curiosidade que sempre me pôs em movimento enquanto educador: O que fazem as crianças quando não estão fazendo o que os adultos esperam que elas façam?

Espero que encontremos respostas na história de Ulib, as borboletas na bananeira e seu casulo psíquico.

### **Uma luz na fenda do casulo.**

11 de Julho de 1974. Era madrugada, 00h 50min de uma quinta-feira. A ambulância corre desesperada pelas ruas da cidade de Amag. Dentro dela está Aninep, uma jovem mulher de 26 anos que sentia as dores do parto de seu sexto filho. Ao lado dela está Esoj, seu marido. Um homem preto sisudo, olhar sério e silenciador. Aninep já estava em processo avançado para dar a luz à criança. Quando a velha ambulância fazia a volta em um balão (rotatória), Aninep deu um forte grito e a criança veio ao mundo, ali mesmo, dentro da ambulância. Esoj rapidamente segurou aquele pequeno saquinho de carne em seus braços, caso contrário, o pequeno pacote

cairia rolando pelo assoalho do automóvel. Quando o motorista e o enfermeiro notaram o ocorrido, deram meia volta e retornaram ao hospital de Amag, pois lá mãe e criança poderiam receber os primeiros socorros. Era um menino! Veio ao mundo ligeiro e sonoro como a ambulância. Primeiro desafio do pequeno: Superar a “expulsão” compulsória do lugar de conforto materno onde vivia.

Uma criança pousa no colo de sua mãe e, embora não seja o início absoluto de quase nada, pois a história já estava em curso, aí, instala-se a possibilidade de uma diferença entre um antes e um depois. Agora, essa senhora junto a um senhor, também de plantão, se deparam com o fato de aceitarem, ou não, pais desse pequeno que chega ao mundo sempre mais ou menos estrangeiro com relação àqueles, que há tempo, habitam-no (LANJOQUIÈRE, 2010, p. 205).

Tudo feito e o susto amenizado coube à Aninep escolher um nome àquilo que até então eram apenas três quilos de uma massinha enrugada. Líada! Esse foi o nome dado ao sujeito que nascia pela palavra entoada na boca de sua mãe.

“Líada, sentinela de guerra! Aquele que vai à frente!” Na verdade, quando Aninep pensou no nome não sabia do seu significado, pois o colocara devido ao médico cardiologista cuja casa do mesmo Aninep trabalhava como diarista. Somente mais tarde, anos depois, Aninep soube o verdadeiro significado. Já era tarde! Mesmo com o significado desconhecido, Líada já estava envolvido naquilo que seria uma de suas marcas na vida: Um sujeito desejante que esteve sempre a frente e atento às coisas a sua volta como uma sentinela de guerra. Um nato observador.

Sei bem que esses nomes fertilizaram a minha linguagem. Eles deram a volta pelos primórdios e serão para sempre o início dos cantos do homem (BARROS, 2006. p. 19).

Mas a questão com o nome próprio ainda não estava resolvida. Como em todas as famílias – ou a maioria delas – as crianças acabam ganhando um “codinome carinhoso” que visa justamente trazer proximidade à identidade familiar ou constranger para o resto da vida o sujeito “apelidado”. Com Líada não foi diferente. Acabou ganhando o apelido que para sua mãe Aninep era “fofo”, mas para ele foi uma oportunidade de virar a chave dos problemas e desafios impostos pela vida. Assim, um segundo nascimento aconteceu. Aos seis meses nasceu “Ulib”. Apelido “carinhoso” que vinha de uma música de sucesso da época. Não! Não seria bom redigir a letra da música. Vamos poupar Ulib disso.

A excitação-necessidade-tensão o cede para o desejo do encontro. É a partir disso que a linguagem se associa ao cosmo e ao “reconhecimento”, conhecimento ao mesmo tempo encontrado na união dos corpos do valor respeitoso pelos outros, o do amor, harmonia sutil do desejo humano (DOLTO, 2005, p. 107).

E assim seguiu! Em momentos sérios, administrativos, documentais, em meio a desconhecidos, na escola e na hora de um “treinamento para a obediência”, Líada era convocado! Já nos momentos de descontração, das brincadeiras com os irmãos e amigos na rua e

no seu momento mais peculiar, do seu encontro consigo mesmo, na fantasia criativa e no seu mundo de curiosidades, Ulib era quem se fazia presente. Por causa disso, Ulib passou a ser uma persona audaciosa. Quando Líada era convocado, para alguma coisa mais séria que exigisse responsabilidade, Ulib vinha para socorrê-lo! Era como se Ulib existisse para dar sentido no movimento do sujeito-criança em busca dos seus desejos. Tudo era mais divertido com Ulib por perto. Qualquer tarefa: de casa, ordenada pela mãe, elencada por outros ou da escola, Líada chamava Ulib. Tudo ficava mais fácil! Até na hora das chineladas por causa das travessuras, Ulib era quem acalentava Líada. Mas, a maior de todas as intervenções de Ulib sobre Líada era na escola. Era lá que ele se fazia presente e que transformava todo aquele mundo num mundo de possibilidades. É ali que ele começa a enxergar o mundo. É ler para crer!

Com um ano e seis meses de vida perdeu seu pai para uma doença associada à hipertensão arterial. Ulib não sabia ao certo o que acontecia naquele momento. Com o caixão fúnebre na sala de casa, exposto à vizinhança que se aglomerava para velar o defunto, Ulib brincava de correr passando embaixo do caixão. Sua irmã mais velha, Atlid, com oito anos de idade na época, era a pessoa responsável para cuidar de Ulib e dos outros irmãos enquanto Aninep velava o corpo do marido e dava atenção às visitas. Aninep chorava não pela perda do marido, mas porque sabia que ali começaria a luta de uma vida. Criar sete filhos, sozinha!

Antigamente, a morte era familiar; hoje nós a alijamos da vida das crianças, com a mesma mania de proteção que consiste em esconder dos mais jovens o que causa medo aos adultos: a senilidade, a doença, a morte [...].

Que uma criança possa, se quiser, ver um morto, principalmente um parente próximo, sem que seja chocante para os adultos. Quantas crianças são não só subtraídas a essa experiência quando se trata do pai, do avô, da avó, ou da mãe, mas também impedidas de assistir às exéquias (DOLTO, 2005, p. 72).

A relação de Aninep com Esoj já não era tão saudável. Esoj foi um marido frio, sem sensibilidade para as causas domésticas, não se interessava pelos cuidados básicos com as crianças e ainda mantinha relações escondidas com outras mulheres. Certa vez, Aninep disse a Esoj que as crianças estavam sem roupas para vestir. Esoj se recusou a comprar roupas. Então Aninep pediu que o marido comprasse tecidos para que ela mesma fizesse as roupas – Aninep desde criança aprendera a costurar fazendo roupas para suas bonecas. Esoj foi ao mercado de Amag e comprou vinte metros de um tecido só. Apenas um modelo! Aninep desolada não teve escolha, fez roupas do mesmo tecido para as crianças. Todos passaram a se vestir com roupas parecidas por causa do tecido e viraram chacota entre os vizinhos. A verdade é que a vida de Aninep ao lado de Esoj era um mar revoltoso onde as rosas ficaram despedaçadas. Por isso, no velório, Aninep não chorava o morto, chorava pelo futuro desafiador de criar seus sete filhos, sozinha – Aninep estava grávida de seis meses do sétimo filho quando Esoj morreu.

Após o falecimento de Esoj, Aninep, com a ajuda de amigos próximos, conseguiu um emprego em uma firma de limpeza de órgãos públicos. E lá foi ela à luta para conseguir sustentar seus sete filhos. Coube à Atlied, com oito anos de idade, a função de cuidar dos irmãos: Akin – uma menina de sete anos; Notlíá – um menino de quatro anos; Riatla e Rimatla – meninos gêmeos de três anos; Líada (Ulib) de um ano e meio e Odua (que nasceu logo após o falecimento do pai). Atlied era apenas uma criança e coube a ela dar a mamadeira, alimentar, dar banho, ajudar nas tarefas domésticas e SER CRIANÇA. Função que lhe custou a infância e algumas surras.

A dedicação exclusiva aos afazeres domésticos, sem escola, atinge quase dois milhões de crianças e adolescentes entre 08 e 17 anos. Temos um enorme contingente de crianças e adolescentes, principalmente meninas, que cuida da casa e dos irmãos para que seus pais possam trabalhar. O trabalho das meninas é exaustivo e fundamental para a manutenção das famílias, já que representa a única opção de cuidado com os filhos pequenos. Quando a mulher é chefe de família, sem a presença do companheiro, não há alternativa: [...] às vezes uma menina, com pouco mais de cinco anos, ocupa o papel da mãe em casa (DEL PRIORE, 2016, p. 382).

Com a saída da Mainha para a rotina de trabalho fora de casa, Ulib sentiu mais uma vez a dor da separação. Estava acostumado com o colo da Mainha e agora teria que caminhar com a ajuda dos irmãos. Ulib ainda tomava mamadeira quando Aninep foi para a vida do trabalho. Sua irmã Atlied, criança que ainda era, esquecia-se de dar as mamadeiras aos mais novos porque passava o dia brincando. Quando Aninep chegava em casa no fim do dia, encontrava Ulib e Odua sujos de xixi e cocô, chorando de fome. Atlied, coitada, apanhava sem ter muita noção dos porquês do castigo. Foi aí que sua vizinha, Aileda, entrou em ação e assumiu a função de cuidar dos mais novos.

Na companhia dos irmãos e da avó materna, Ulib foi crescendo e compreendendo melhor o mundo que o cercava. Mas ainda sentia falta do colo materno tão cedo distanciado. Aos três anos de idade foi batizado na Paróquia Nossa Senhora Aparecida da cidade de Amag. Uma imagem que nunca saiu de sua cabeça: o momento em que ele estava no colo de sua madrinha, a dona Eciralc, vizinha da família, com sua mãe e seu padrinho ao lado para o momento da fotografia. Ele chorou com medo da máquina do fotógrafo, pois parecia que ela havia engolido o homem. Assustador! Também há um cheiro que não saiu de sua memória, o cheiro do seu sapato novo para o batizado. Ulib passava horas e horas cheirando o sapato. Dava vontade de comer!

Comer é o impulso mais primitivo do corpo. O nenezinho tudo ignora: para ele, o mundo se reduz a um único objeto mágico, o seio da mãe. Nasce daí a primeira filosofia, resumo de todas as outras: o mundo é para ser comido. Disse alguém que a nossa infelicidade se deve ao fato de que não podemos comer tudo que vemos (ALVES, 2012, p. 44).

Com a ida dos irmãos mais velhos à escola, Ulib e Odua ficavam muito tempo juntos. Ulib passou a cuidar do irmão mais novo. Era como um boneco para ele. Ulib emprestava todos os brinquedos que ganhava da madrinha, considerada a vizinha mais rica da rua. Mas os brinquedos prontos não chamavam tanta atenção de Ulib, pois ele já começava a fantasiar sobre os objetos que encontrava em casa tirando deles as possibilidades de inventar brinquedos novos e brincadeiras. Um chuchu virava um carrinho; Uma batata virava uma vaca; Uma panela se transformava numa casa; O quintal de casa era a rodovia por onde passavam os carros inventados por ele. Todos os brinquedos que Ulib inventava, Odua ganhava outro igual. Ele fazia inclusive bonecos e bonecas de capim! Os dois brincavam de bonecos e bonecas de capim e jamais foram reprimidos por isso. A fantasia no seu espírito inventivo já o despertara para as artimanhas artesanais de observar e transformar coisas – o artesanato o seguiu pela vida. Com isso ele conseguia cuidar e dar carinho ao irmão mais novo.

Qualquer coisa pode ser um brinquedo. Não é preciso que seja comprado nas lojas. Na verdade, muitos brinquedos que se vendem em lojas não são brinquedos precisamente por não oferecerem desafio algum. Que desafio existe numa boneca que fala quando se aperta a barriga? Que desafio existe num carrinho que anda quando se aperta um botão? Como os brinquedos do professor Pardal, eles logo perdem a graça. Mas um cabo de vassoura vira brinquedo se ele faz um desafio: “Vamos, equilibre-me em sua testa!” (ALVES, 2018, p. 68).

Mesmo com o emprego, Aninep ainda sentia as dificuldades para alimentar sete filhos e pagar as contas básicas da casa. Há uma cena que não sai da memória de Ulib. Certa vez Ulib pegou sua Mainha sentada no portão de casa, cabisbaixa e chorando. Aninep chorava, pois não sabia o que fazer para alimentar os filhos. Aquela jovem mulher já estava sentindo o peso de ter que cuidar de tantas crianças. Sentia o peso da solidão e da mudança que a vida tivera lhe imposto ainda tão nova. Ulib viu a cena, sentou-se ao lado da mãe e colocou-se a acariciar seus cabelos. Ela então o abraçou e ficou ali sentada com ele em seu colo por algumas horas. Diziam que estava depressiva. Como deve ser duro para uma mulher tão jovem ter esse mundo de responsabilidades nas costas, sem perspectivas para o futuro, com todos os sonhos e desejos que qualquer mulher tem? Era o desafio posto.

Depressão é uma neblina cinzenta que encobre tudo. Só a gente vê. Os outros argumentam ao contrário, apontam o sol, cores e belezas. Inutilmente. O mundo deles não é o mundo da gente. O mundo da gente está coberto pela neblina triste que sai de um lugar secreto da alma. Tudo fica sem sentido. A chegada da manhã é um sofrimento: como o dia é comprido! O corpo se arrasta, pedindo que as horas passem, que chegue logo a hora de dormir. A depressão é um permanente desejo de dormir. Pena que todo adormecer seja seguido por um acordar. O deprimido deseja não acordar (ALVES, 2011, p. 79).

Por volta dos quatro anos de idade, Ulib ganhou um “Painho”. Isso mesmo, Aninep se apaixonou e casou-se pela segunda vez com Arievilo, um jovem rapaz que chegou de outro



estado para trabalhar com um deputado famoso. Pronto, Aninep voltou a sorrir e vislumbrar uma possibilidade de um futuro com mais amor e segurança. Logo, Ulib e seus irmãos, começaram a chamar Arievilo de “Painho” e ele, sem pestanejar, os adotou como filhos. Arievilo era o pai perfeito! Atencioso, amoroso, responsável e trabalhador. Preocupava-se com a família, com a saúde dos pequenos e dava atenção e carinho para Aninep. Seria o fim dos problemas de Aninep? Quem dera se o futuro se desenhasse assim, mas não foi o que aconteceu. O casamento durou apenas oito anos. Aninep sentia que não tinha sorte no amor.

Com efeito, o que o padrasto tem de verdadeiramente bom é que ele pode ser agredido alegremente e sem culpabilidade especial, o que reverte em vantagem para o pai pessoal que, geralmente, tem necessidade de ser um pouco melhorado e depurado dos seus aspectos negativos (BROUCK, 1986, p. 70).

Com a atmosfera da Educação adentrando a vida das crianças, por meio do acesso à Escola Classe de Amag – uma escola próxima à casa de Ulib e que foi um espaço de grande transformação na visão de mundo do pequeno enquanto sujeito desejante – o pequeno Ulib passou a se interessar pelas atividades que os irmãos traziam da escola para casa. Ele tinha uma curiosidade: Porque eles saem tão cedo para ir a este lugar, com essas bolsas cheias de papéis e lápis coloridos, nas costas e todos vestidos com o mesmo modelo de roupas? Porque eles têm que ir para essa tal de escola todos os dias? Porque levam esses objetos? Porque voltam com tantas coisas para fazerem em casa? Um dia Ulib jogou em sua irmã mais velha, Atlid, esses porquês ela pôs-se a explicar:

– Vamos à escola para aprender a ler e escrever. Fazer contas e saber coisas sobre a nossa cidade, sobre o mundo, sobre os animais e sobre as plantas. Um dia você também vai ter que ir à escola e vai aprender tudo isso! Disse Atlid.

Pronto! Ulib começou a matutar em sua cabeça como seria ele aprendendo a ler e escrever e aprendendo tudo sobre as plantas e os animais. Essa informação não saia mais de sua cabeça. Queria saber o que era uma professora; como era essa escola; quem ficava lá dentro; se as crianças levavam surra quando cometiam erros; se tinha muitos bichinhos e plantas dentro da escola; se todos os irmãos ficariam juntos, na mesma sala; enfim, sua cabeça trabalhava a mil por hora. Tanto que sua irmã, para acalmá-lo, resolveu apresentar-lhe as letras e começou a ensinar a ele seu prenome. Atlid pegou um lápis e uma folha com pauta e escreveu o nome de Ulib.

– Aqui eu escrevi seu nome. Leia pra mim! Disse ela.

–Ulib! Disse ele. Atlid então o reprimiu dizendo que seu nome não é Ulib e sim Líada. Ele ficou confuso, mas depois ela explicou o que era apelido e o nome verdadeiro.

Assim, Ulib começou um processo de “treinamento” do seu prenome. Todos os dias sua irmã o apresentava uma letra diferente. Aos cinco anos de idade Ulib já sabia ler e escrever!

Uma curiosidade: Ulib nasceu na ambulância (não esperou chegar ao hospital); com sete meses de idade já dava os primeiros passos; com nove meses já falava palavras básicas do dia a dia; com dois anos era admirado pelo nível de entendimento sobre a vida dos adultos; com três anos já inventava brinquedos; e com cinco anos estava alfabetizado e lia qualquer coisa sem dificuldades. Será que a sentinela de guerra, aquele que vai à frente, estava mesmo cumprindo seu destino?

Através da aprendizagem – a criança – vai se tornar, por um lado, sujeito do conhecimento e, com suas estruturas, vai construir seu próprio conhecimento. Por outro lado, vai se tornar sujeito do desejo, que sempre terá desejo pelo outro. Isso em dois sentidos é do outro porque é esse outro que deseja; assim como é o conhecimento, porque é o outro que detém o conhecimento. Não inventamos nada; tudo vem de fora. Existe o conhecimento do outro, porque lhe damos a possibilidade de nos ensinar e reconhecemos isso (PAIN, 2003, p. 81).

Aquilo que pareceu um processo de entretenimento para uma criança que perturbava sua irmã para mostrar os caminhos das letras, acabou sendo a chave de que faltava para que Ulib abrisse seus olhos em um mundo que já o encantava. Ah, a escola! Ulib já não via a hora de chegar o dia de estar dentro da escola. E o dia chegou.

### **A escola e o desejo de saber.**

Fevereiro de 1981. Ulib já estava com seis anos de idade. Um dia de sol claro, um misto de alegria e medo. Era o primeiro dia de Ulib na escola. Antes de sair de casa, ele sentiu uma grande angústia, pois Aninep, sua Mainha, não o levaria até a sala de aula. Ele foi o primeiro filho que ela não pôde acompanhar e entregar ao mundo para além dos muros de sua casa, isso por causa do trabalho. Coube à sua irmã Akin, leva-lo à escola, a mesma o tratava como se fosse seu brinquedo.

Aos olhos de Ulib, o caminho de casa para a escola parecia uma montanha russa. A cada curva feita, a pé, de esquina em esquina, seu coração corria de volta pra casa. Suas mãos não se seguravam nas mãos da Akin de tão molhadas de suor. Akin, por sua vez, no auge dos seus 12 anos, mantinha uma calma incomum para uma menina de sua idade e tentava, sem sucesso, o tranquilizar. Ao chegar à escola, parou. Ficou estático. Chorou. Não queria entrar. Na porta da sala de aula estava a “tia” Ilen, calma e com um leve sorriso no rosto, disse: "Como é seu nome?". Ele respondeu com raiva e enfiou sua cabeça entre os joelhos de Akin. Depois de um tempo de convencimento, conseguiram colocá-lo dentro da sala, sob a promessa de que Akin ficaria ali na porta da sala o esperando. Mas não foi isso que aconteceu, Akin foi embora enquanto Ulib chorava cabisbaixo. Tia Ilen, viu o desespero daquele menino de 06 anos e logo tratou de colocar em prática aquilo que jamais foi esquecido e que não está programado em

manuais e receitas. Era uma "outra coisa", estava no corpo dela, estava no olhar dela, na voz! Como se criasse uma atmosfera ímpar de acolhimento.

Nesse instante, começou a nomear cada criança com leves gestos usando as mãos. Enquanto nomeava, cantava uma linda música, calma e suave.

As crianças seguiam-na hipnotizadas. Quando Ulib deu por si, já estavam fora da sala escutando e observando atentamente a música que ela entoava:

– Alecrim, alecrim, dourado que nasceu no campo sem ser semeado...

Sentaram num gramado verdinho, debaixo de um sol quentinho que refletia os cabelos dourados da tia Ilen, que perguntava o que as crianças queriam fazer de diferente na escola e endereçava o comando do instante acolhedor em que se encontravam. Ulib não sabia ao certo o que se passava, porém constatava que uma "outra coisa" era tecida no bordado daquela manhã... Pelos olhos, pelas mãos, pela voz e pelo corpo da “tia” Ilen. Depois D’isso, nunca mais a escola saiu dele.

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affetare*, quer dizer ir atrás. O “afeto” é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado (ALVES, 2004, p. 20).

### **A Bananeira, os Casulos e as Borboletas.**

No fundo do quintal da casa de Ulib havia uma “moita” gigante de bananeiras. Elas cresceram em círculo de uma forma que havia um espaço amplo e vago no meio delas. De início Ulib admirava tamanha faceta da natureza, mas ainda não tinha planos para aquele espetáculo da flora. Certa vez, uma das mudas de bananeira soltou um “umbigo” (grande gomo onde inicia o cacho de bananas, conhecido também como o “coração” da bananeira). O cacho cresceu, as bananas amadureceram e Aninep resolveu tirar o cacho. Reza a cultura que uma vez que a muda produziu, ela precisa ser retirada para que outras mudas possam crescer. E foi aí que tudo começou.

Aninep decidiu cortar a muda e Ulib começou a observar o trabalho de sua Mainha. Quando finalmente Aninep conseguiu derrubar a muda de bananeira, Ulib percebeu que aquele espaço que ficara vago se parecia com um portal. Pediu permissão à sua Mainha para entrar por aquele “portal”. Permissão dada, Ulib pôs-se portal adentro. Foi como se estivesse entrando no mundo que antes criara na sua fantasia. Olhou encantado para cima e sentia como se fosse abraçado pela bananeira. Era magnífico. Pensou: “Aqui será meu esconderijo! Minha fábrica de plantas e a casa dos bichos!” Sim, Ulib tinha fascínio pela natureza, pelo desenvolvimento das

plantas e pela diversidade de pequenos seres que viviam entre elas. Pronto! O pequeno engenheiro começou a estruturar o espaço e os materiais que precisava para organizar seu laboratório de experimentos científicos.

As raízes do impulso para a engenharia são facilmente compreensíveis. O corpo deseja algo. Mas ele mesmo não tem os recursos físicos para conseguir aquilo que deseja. O seu desejo só será satisfeito se a inteligência for capaz de construir uma ferramenta que lhe permita atingir o seu objeto (ALVES, 2011, p. 166).

Ulib colocou dentro do espaço vago das bananeiras um banquinho velho que estava largado no quintal e fez uma mesinha improvisada com tijolos e um pedaço de tábua que achara no lixo da escola. Ali começou a plantar sementes em potinhos de manteiga e iogurte. Vários tipos de sementes: Feijão, alpiste, milho. Colocou em prática todas as técnicas de plantio de sementes e mudas que lhe fora ensinado por sua vizinha. Todo o dia Ulib ia até a bananeira e organizava, testava experimentos com as plantas e arrumava seu espaço de criação. Seu irmão, Odua, o ajudava, mas com uma condição: só podia entrar no seu esconderijo quando ele estivesse por perto, caso contrário não teria mais brinquedos inventados por ele.

Com o passar do tempo, Ulib percebeu que os pequenos bichinhos não estavam entrando no seu espaço de criação. Resolveu então captura-los numa mata próxima a sua casa. Numa dessas idas à mata, visualizou uma grande *panapaná*<sup>1</sup>. Uma revoada de borboletas que encheu os olhos de Ulib e fez seu coração acelerar.

– Elas vão adorar as bananeiras! Mas como vou leva-las até lá? Pensou.

Se o coração gosta de crianças e jardins, a inteligência iluminará crianças e jardins. Por isso é mais importante educar o coração que fazer músculos na inteligência. Eu prefiro as inteligências que iluminam a vida, por modestas que sejam (ALVES, 2011, p. 23).

Pôs-se então a pensar em uma forma de leva-las até as bananeiras. Correu atrás delas, mas não teve sucesso. Escondeu-se atrás de uma moita de *Flor do cosmos* – florzinha do mato, de tonalidade alaranjada forte, simples e radiante feito o sol, que atrai borboletas e abelhas durante toda a sua floração e que colore as terras secas de Amag, suportando toda a intensidade do sol. Seu nome, cosmos, vem do grego que significa equilíbrio, ordem, organização, beleza, harmonia. Porém Ulib também não teve sucesso, as borboletas eram muito rápidas. Voltou para sua casa, entrou no seu esconderijo e ficou pensando em como iria levar as borboletas até lá. Logo veio à cabeça que se elas estavam nas flores do cosmos é porque elas gostavam delas. Então voltou à mata e colheu mudas daquela florzinha alaranjada para plantar em vasinhos. Assim o fez. Esperou uma semana e nada. Esperou duas, três, quatro semanas e elas não vinham. Certo dia, na escola, meio frustrado com sua falta de habilidade em levar as borboletas até as

---

<sup>1</sup> Bando de borboletas, que migram em certas épocas, formando verdadeiras nuvens.

bananeiras, perguntou à professora como poderia fazer com que as borboletas voassem até o seu refúgio.

– Impossível Líada! Respondeu a professora, chamando-o pelo nome de batismo. Se você levar as borboletas para dentro do seu abrigo, elas vão morrer!

– Morrer? Perguntou espantado Ulib. Mas por quê?

– Se você acha que pode passar muito tempo observando belas borboletas voarem por aí ou capturando-as para deixá-las dentro do seu esconderijo, tenho uma má notícia para você. Disse a Tia Ilen.

– As borboletas possuem uma vida agitada, mas não muito longa. Em média, elas vivem entre duas e quatro semanas após sair de seu casulo. Pode parecer pouco, mas é o suficiente! Elas experimentam flores com seus pés, se alimentam, copulam, procriam e morrem pacificamente. Explicou ela.

– Mas professora, o que é casulo? Elas têm boca nos pés para experimentar as flores? Elas comem as flores? O que é “copulam”? Ulib, curioso que era, jogou um caminhão de perguntas sobre a professora e ela, desconcertada com o interrogatório do pequeno disse:

– Outro dia conversamos sobre isso. Temos muitas atividades para fazer hoje.

Claro que Ulib não se contentou com a tentativa da professora em encerrar a conversa. Ulib era muito aplicado na escola. Fazia todas as tarefas sem reclamar, prestava muita atenção nas aulas, adorava participar das atividades coletivas, gostava de ser ajudante da turma, mas sempre queria algo a mais. Sua curiosidade o levou às respostas para as perguntas sobre as borboletas que martelavam na sua cabeça.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, Ulib tinha sempre uma professora que suspostamente “dava conta” dos conhecimentos gerais e outra que cuidava das artes e movimento do corpo, que por sinal ele adorava. Pois bem, Ulib foi atrás da professora de artes, Nailil, uma jovem professora de cabelos encaracolados, de voz calma e suave, que sempre trazia curiosidades para a turma de Ulib. Por apresentar essa característica e ser uma professora de fácil acesso para as crianças – o que dava às crianças confiança e segurança na escola – Ulib foi até a mesma e jogou todas as questões que havia feito à Tia Ilen. A jovem professora Nailil escutou atentamente as questões do pequeno sobre as borboletas e disse:

– Que menino mais curioso você é! Vou responder suas perguntas aos poucos, pois eu quero que você mesmo pesquise sobre o assunto. Vamos começar a pesquisar sobre os casulos. Você quer mesmo saber o que é um casulo? Perguntou a professora Nailil.

– Sim! Quero muito! Respondeu Ulib.

– Então não vou falar pra você o que é. Vou te mostrar como é!

Nailil pegou na mão de Ulib e foi em direção ao fundo da escola, na parte de trás da cantina onde havia uma horta e algumas flores. Ulib já estava com seu coração saindo pela boca. Cada passo que dava em direção à horta ficava mais eufórico por dentro. Motivos ele tinha para ficar assim, mas não só porque iria ver os casulos, mas porque estava indo à um lugar proibido às crianças. Nessa escola as crianças não podiam ir até a horta, pois os adultos tinham uma ideia de que poderia ser perigoso para as crianças. A professora deixou claro que naquele lugar as crianças só poderiam entrar na companhia de um adulto. Quando Nailil abriu o portão que dava acesso ao fundo da escola, Ulib se deparou com uma das visões mais lindas e que ficou na sua memória. Era um lugar fascinante. Muitas plantas, vários tipos de hortaliças verdinhas, algumas árvores frutíferas, regadores, mangueiras, pás, enxadas, rastelos, dentre outros materiais que se usavam na horta. Muitos desses materiais Ulib já conhecia, pois na casa de sua vizinha ele já havia manuseado alguns. Contudo, eram sempre materiais proibidos para as crianças. Ulib ficou encantado porque havia muitas borboletas voando pelo local, e vários bichinhos também.

E isso é muito interessante o ponto de vista do inconsciente da criança. Todo objeto manipulado pelos pais – ou adultos – é para a criança o prolongamento dos pais. Então, se os pais manipulam objetos e esses mesmos objetos, ao serem tocados ou manipulados pela criança, são perigosos e fazem correr riscos, para ela é o pai e a mãe que, estando naquele objeto, proíbem sua iniciativa e sua motricidade, o que significa que eles estão limitando a humanização da criança a sua própria imagem (DOLTO, 2005, p. 61).

Logo que adentraram o espaço da horta, a professora Nailil levou Ulib até paredão da cantina da escola que ficava virado para a horta. Nailil pediu que Ulib chegasse bem perto da grande parede. Ulib se aproximou e ela pediu para que ele observasse o que tinha grudado na parede. Observando atento com seus grandes olhos de curiosidade, Ulib percebeu que no paredão havia umas espécies de bolinhas disformes grudadas no paredão. Eram várias, centenas! Com cores e tamanhos diferentes.

– O que é isso professora? Perguntou Ulib.

– Ulib esses são os casulos das borboletas! Respondeu Nailil com uma voz entoando alegria e surpresa. Ali, a jovem professora começou umas das aulas mais magníficas que nunca fora esquecida pelo pequeno Ulib.

– Tudo começa com uma borboleta, ela copula, se acasala com um macho e bota seus ovos na folha em que as lagartas vão se alimentar. Disse Nailil.

– Então copular é igual o “Tio” fez com a cachorrinha da Madrinha Eciralc? Depois ela teve vários filhotes! Tio era o cachorro de estimação da família de Ulib. Como toda criança que brinca na rua, Ulib já havia presenciado o cruzamento de cães e já sabia que daquele ato viriam

os filhotes. Entendeu o que a professora estava explicando e não aprofundou no assunto, pois essa curiosidade para ele estava sanada. Os adultos têm muito medo de conversar com as crianças sobre sexo, sexualidade e o nascimento dos bebês. Para Nailil e Ulib esse não era o ponto central da questão. A mágica da transformação era o que movimentava o conhecimento naquele instante.

– Isso mesmo querido! É quase do mesmo jeito que seu cachorrinho faz! Com uma diferença! Estamos falando de borboletas e delas não saem os filhotes prontos como os cachorros. Elas colocam pequenos ovinhos com umas larvas dentro. Depois de um tempo as lagartas saem do ovo e pela sua fome voraz a primeira coisa que elas comem é o próprio ovinho que é menor que um grão de arroz. Continuou Nailil sob a escuta atenta de Ulib.

O campo psicanalítico da sexualidade é aquele no qual a linguagem opõe um obstáculo à relação sexual, ao confrontar os seres humanos com um real específico a que chamamos de gozo. Assim, a morte, a reprodução, o corpo têm um valor muito diferente na psicanálise daquele dado pela biologia. Os impasses do sexo para o *fallasser* derivam do fato de que, no inconsciente, o sexo só é abordado por meio da linguagem e não pela união do óvulo com o espermatozoide (DRUMMOND, 2004, p. 29).

– Em sua fase de larva as lagartas vão enfrentar vários predadores e para que elas não sejam trituradas e engolidas, elas usam seus meios de defesa: gases mal cheirosos; cores fortes (que avisam para os predadores que elas não são muito apetitosas); cerdas que podem dar a sensação de queimadura quando as tocam; camuflagem que faz com que os predadores não as vejam e várias outras que não consigo lembrar agora, mas elas sabem se defender também. O mundo é bem perigoso para elas.

Ulib ficou assustado e ao mesmo tempo começou a pensar que poderia ajudar as lagartas a se protegerem dos perigos levando-as para dentro do seu esconderijo. Contudo, continuou atento às explicações da querida professora.

– As lagartas comem muuuuuuuito! Sabe por quê? Porque se elas comerem muito nessa fase elas talvez não precisem se alimentar tanto quando se transformarem em borboletas. Continuou.

– Depois de toda essa comilança, as lagartas começam a se fechar dentro de uma pupa!

– Pulpa? O que é isso? Perguntou Ulib.

– É o nome científico para o casulo das borboletas! Em latim significa boneca.

Ulib deu uma grande gargalhada, pois ficou imaginando lagartas dentro das bonecas das meninas da escola e no susto que elas tomariam se descobrissem.

– É quase impossível pensar que uma lagarta devoradora possa virar uma linda e majestosa borboleta, não é mesmo? Mais isso simplesmente não acontece do nada! Essa

transformação é chamada de metamorfose. É isso que acontece dentro do casulo. O corpo da lagarta vai se destruindo e se reconstruindo. Aos poucos vão nascendo as pernas, a cabeça vai se modificando, vai crescendo um espirotromba<sup>2</sup> que parece com uma língua enrolada que serve para as borboletas sugarem o néctar das flores e depois as belas asas se formam. Tudo isso dentro do casulo!

A cabeça de Ulib já dava mil voltas imaginando essa linda transformação enquanto a aula na horta continuava:

– Quando a borboleta sai do casulo, suas asas estão “molhadas”, então ela ainda não pode voar. Ela fica parada e vai abrindo suas asas aos poucos até que elas se secam e nesse momento ela já pode voar. Nailil dava as explicações fazendo os gestos de como seria a saída da borboleta do casulo. Ulib seguia o balé das mãos e o corpo da professora atentamente.

– Depois de todo esse esforço, a borboleta precisa voar até uma flor sugar o néctar para repor suas energias. Se ela não conseguir fazer isso, ela ficará fraca e poderá morrer devorada pelos predadores. Elas ficam umas semanas se alimentando até que encontrem um macho de sua espécie, copulam, colocam mais ovinhos e todo o ciclo se inicia. Finalizou sua explicação ao som da sirene da escola alertando que já estava na hora de Ulib voltar para casa.

O desejo vive nas fantasias e se realiza muito pouco nos atos. Caso contrário, os desejos seriam necessidades. Os desejos só podem realizar-se em atos quando a sociedade o autoriza. A professora não pode arriscar-se a deixar todas as crianças agirem de modo perigoso (DOLTO, 2007, p. 239).

No caminho de volta para casa, Ulib ficou imaginando nos perigos que as lagartas corriam e começou a bolar um plano para ajuda-las. Chegando em casa, guardou seus materiais, trocou de roupa e foi logo para o seu espaço de criatividade. Dentro do seu esconderijo ficou imaginando em como poderia hospedar os casulos das borboletas para ajudá-las a se transformarem e saírem com segurança para sua aventura alada. Foi então que tomou a decisão: “Vou trazer os casulos pra cá e aqui será a Casa das Borboletas!” Ulib sempre foi uma criança que gostava de proteger e cuidar. Era assim com sua Mainha, com seus irmãos, com os amigos e não podia ser diferente com as borboletas.

No dia seguinte, na hora do recreio, contrariando o alerta da professora, Ulib foi escondido até a horta. Pulou a cerca com cuidado e se dirigiu até o paredão. Com cuidado, começou a pegar os casulos, um por um, e foi aguardando-os nos bolsos da calça e da camisa. Pegou quantos conseguiu. Em cada casulo que tocava, sentia que algo lá dentro se mexia levemente. Pedia calma a cada borboleta prometendo que iria cuidar delas e que ninguém ia

---

<sup>2</sup> Estrutura formada pelas peças bucais que confere às borboletas maior eficácia na sucção do néctar. Quando em repouso encontra-se enrolada.



machuca-las. Encheu seus bolsos de casulos! Retornou para a sala de aula, desconfiado, com medo que alguém descobrisse o que fizera. Não foi descoberto! Voltou pra casa, acompanhado dos seus irmãos, mas não disse a ninguém o que estava escondendo e nem o que ia fazer.

Em casa, fez todo ritual de organização ensinado por sua Mainha – Ulib era, dos meninos, o único que colocava em prática as ordens de Aninep em relação à organização da casa, dos materiais e das roupas – e foi correndo levar os casulos para a Casa das Borboletas. Colocou um por um pendurado com uma linha de costura amarrado na pontinha dos casulos. Ele teve o cuidado de não passar a linha em volta de todo o corpo do casulo, pois as borboletas poderiam ter dificuldades para sair. Quando acabou o trabalho de organização dos casulos, Ulib deitou no chão e ficou ali admirando e cuidando dos casulos. O conjunto de casulos pendurados no alto das bananeiras pareciam estrelas no céu. Ulib sentia que sua missão estava quase cumprida. Movido pelo desejo, todo o dia Ulib voltava pra casa com muitos casulos no bolso e os pendurava dentro da casa das borboletas. Sua ansiedade era tamanha que até esquecia de almoçar, porque passava horas e horas observando os casulos. Ele não queria perder o momento do nascimento das borboletas.

A atenção das crianças, já notei com frequência, é atraída muito mais por movimentos que por formas em repouso, e frequentemente elas produzem associações com base na semelhança de movimento, que nós, adultos, negligenciamos ou ignoramos (FREUD, 1917/1920, p. 80).

Certo dia, quando estava dentro da horta da escola pegando os casulos, Ulib foi descoberto! A merendeira da escola o viu e foi logo lhe dando uma bronca:

– O que você faz aqui dentro menino? Não sabe que é proibido entrar aqui? Passa já pra fora! Vou te levar para a direção. Disse nervosa a merendeira.

Ulib a essa altura já estava sem chão, sem ar, sem forças nas pernas. Apesar de muito criativo, observador e estudioso, Ulib era uma criança muito tímida. Tinha medo da ação raivosa dos adultos. Não gostava de ser chamado a atenção e sempre fazia de tudo para que isso não acontecesse. Em casa, era sempre elogiado por Aninep e todas as vezes que levou bronca ou apanhou, foi porque estava tentando ajudar os irmãos a se livrarem de enrascadas.

Praticamente foi arrastado pelo braço. Quando chegou à direção da escola já estava aos prantos. A diretora, dona Airam, com uma rigidez que fazia inveja aos quartéis militares, deu-lhe uma bronca que fez Ulib tremer as pernas. Ele ficou muito assustado. Nunca tinha levado uma bronca na escola. Era uma criança muito comportada. Não perguntaram para ele o que fazia lá dentro. Ele tentou explicar, mas sua voz não saía. Estava com as mãos no bolso segurando os casulos. De tão nervoso que ficou, acabou apertando todos os casulos com as mãos esmagando

todos. Sentiu uma gosma entre os dedos e tirou as mãos do bolso olhando-as muito assustado. Foi quando a diretora viu aquilo e gritou:

– Que nojo menino! O que é isso?

Diretora e merendeira saíram correndo da sala. Ulib soluçava de tanto chorar. Para ele já não importava a bronca e nem a reação das pessoas ao redor. Ficou muito triste vendo que sem querer acabou matando as borboletas que estava nos casulos. Foi levado ao banheiro por outra funcionária da escola para lavar as mãos. Ela tentou acalmá-lo e o levou de volta para a sala de aula, acompanhado de um bilhete endereçado à Aninep, convocando sua presença na escola para saber o que houve.

Com efeito, é curioso constante que, quanto mais jovem é um ser humano, mais próximo se encontra da época em que não existia, mais esse estado lhe é familiar e menos ele o receia. [...].

A criança, que enfrenta o desconhecido no seu dia a dia, pode tranquilizar o “velho” mostrando que se pode acolher o que não se conhece com interesse, com curiosidade ou, pelo menos, com um certo sangue frio (BROUCK, 1986, p. 80).

Em casa, Ulib fez sua rotina de organização. Guardou o bilhete para mostrar à sua Mainha quando chegasse do trabalho. Seus irmãos passaram ainda mais medo nele dizendo que iria levar uma grande surra. Ulib estava aterrorizado e resolveu ir até a Casa das Borboletas se esconder. Quando entrou viu uma das coisas mais fascinantes que até então poderia ter visto na vida. Algo que iluminou seu dia. Havia várias, centenas de borboletas voando dentro da Casa das Borboletas. Era a visão mais surpreendente de todas. Ulib ficou boquiaberto! Eram tantas borboletas voando dentro do esconderijo que ele conseguia toca-las. Elas pousavam na sua cabeça, nos seus braços, se emaranhavam em seus cabelos encaracolados, algumas já estavam se alimentando nas Flores do Cosmos! Um espetáculo da natureza! E ainda tinha muito casulo fechado! Ulib saiu do medo para a felicidade. Seus olhos estavam marejados de lágrimas, mas não chorava. Sorriso largo, braços abertos sentindo a delicadeza das borboletas pousando em seu corpo.

A atividade que mais agrada e a mais intensa das crianças é o brincar. Talvez devêssemos dizer: toda criança brincando se comporta como um poeta, na medida em que ela cria seu próprio mundo, melhor dizendo, transpõe as coisas do seu mundo para uma nova ordem, que lhe agrada. Seria então injusto pensar que a criança não leva a sério esse mundo; ao contrário, ela leva muito a sério suas brincadeiras, mobilizando para isso grande quantidade de afeto. O oposto da brincadeira não é a seriedade, mas a realidade (FREUD, 1908, p. 53).

Como de costume, ele deitou-se no chão com os braços abertos. Estava presenciando o espetáculo da metamorfose diante dos seus olhos. Era mais surpreendente do que a aula dada pela professora Nailil na horta. Não sentia mais medo da reação de sua Mainha em relação ao famigerado bilhete da escola. Queria apenas contemplar a beleza das borboletas voando na casa

que fizera para elas. Ulib percebeu que deu certo. Que ali elas tiveram a segurança para se transformar e sair sem preocupação.

Ele se levantou e correu para chamar seu irmão mais novo Odua. Odua era o único irmão com quem ele trocava as ideias. Odua então ficou atarantado com tantas borboletas. Ulib pediu segredo ao irmão, pois sabia que se mostrasse para Aninep tal feito, a bronca pelo acontecido na escola poderia ser menor. E assim o fez. Passou o dia cuidando das borboletas até a chegada de Aninep do serviço. Ulib nunca foi de esconder nada de sua Mainha. De prontidão, antes que seus irmãos o delatassem, ele mesmo pegou o bilhete entregou nas mãos dela. Aninep o olhou nos olhos e perguntou do que se tratava. Ulib explicou o que estava fazendo no fundo da escola sem a permissão de algum adulto. Disse que queria pegar os casulos das borboletas para cuidar deles. Aninep disse que o filho não deveria ter feito aquilo e que ele teria uma punição, mas que não iria bater nele por contar a verdade.

Ulib então puxou Aninep pelo braço e disse que queria provar a ela que sua estratégia de cuidado com os casulos havia dado certo. Foi então que Aninep entrou na Casa das Borboletas e ficou surpresa. Ulib olhava os olhos de sua Mainha e via dentro deles um brilho diferente. Ela o elogiou, disse que ele era uma criança muito inteligente, mas que a partir daquele dia ele teria que buscar casulos em outros lugares, pois na escola não seria mais possível.

A verdade sai da boca das crianças. Isso demonstra bem toda esperança que os pais depositam nos filhos para os ajudarem a emergir do seu universo de fantasmas, fábulas e mentiras, e a retornarem o contato firme com a terra da realidade (BROUCK, 1986, p. 64).

Com a felicidade em ver seus planos darem certo com as borboletas e por não ter levado punição mais severa de sua Mainha, Ulib voltou à escola. A reunião aconteceu e tudo foi esclarecido. De volta à sala de aula, ele reencontrou a professora Nailil. Ela já estava ciente do ocorrido e trouxe uma solução para seus problemas:

– Eu vou pegar os casulos para você! Você não precisa mais entrar lá. Eu vou até lá e pego para você! Disse a professora.

O corpo de Ulib sorriu! Era inacreditável a sensibilidade daquela mulher.

Nailil foi uma fundamental interlocutora do mundo para Ulib. Ela afirmava esse sujeito-criança que acabava de se apresentar ao mundo. Ulib entendia o mundo e a si próprio através da sensorialidade, do olhar e da escuta de Nailil. Quando Ulib viu as borboletas voando na Casa das Borboletas, ele se lembrou do olhar de contentamento de Nailil quando explicava sobre o desenvolvimento das borboletas. Era como se inaugurasse a vida com ela.

As pessoas não imaginam a repercussão que seus propósitos e atitudes podem ter sobre a criança pequena, porque comumente lhe concedem uma existência larvar. Acreditam poder provocar todas as feridas em uma larva, porque uma crisálida não tem valor a

seus olhos. Agem como se a borboleta que os maravilha não tivesse dela saído. Contrassenso biológico. Na verdade, todo traço desvitalizante que a larva sofre irá potencialmente desvitalizar o ser mutante e a futura borboleta será uma borboleta defeituosa (DOLTO, 2005, p. 262).

Quando Nailil disse que o ajudaria a pegar os casulos no local proibido, pele, audição, visão e paladar despertaram a sensação de si próprio em Ulib e o vínculo assinou aquele gesto como elo mnêmico estabelecido pela linguagem da atenciosa professora. Ela foi a interlocutora, a “escutadora” de Ulib e seus saberes. Foi a figura que deu contorno para que ele encontrasse o sentido de suas investidas em busca do conhecimento. Foi como se ela dissesse: “Você existe, você está aqui!” Nesse momento, Ulib criaria um leque de experiências vivenciadas com esse novo sujeito-adulto que agora endereçava a palavra no seu percurso de vida.

*A educação para um sujeito implica dirigir a palavra a uma criança, falar com ela. Na educação, palavras vazias entram por um ouvido e saem pelo outro, como é de costume dizer, sem fazer diferença ou marca alguma. A que conta é a palavra com possibilidade de encontrar sua própria plenitude, ou seja, de deslocar-se e condensar-se em outras, de tal forma a instalar no horizonte a pergunta: Que quer de mim esse que assim me fala? Essa pergunta sem resposta conclusiva indica o desejo em causa no ato educativo, um ato de fala no interior no campo da palavra e da linguagem capaz de enlaçar um devir adulto sem fim (LANJONQUIÈRE, 2010, p. 216-217, grifo do autor).*

Ulib, com o passar do tempo, foi aprimorando a Casa das Borboletas. As borboletas tinham livre acesso. Saíam e entravam a todo o momento. Não eram seres prisioneiros. Ulib entendia que a vida delas dependia da liberdade e sabia que elas poderiam, em algum momento, não mais voltar. Ele entendia seu papel e isso fez de Ulib uma criança pulsante! Seu encantamento pela Casa das Borboletas e os casulos, ampliou o tamanho que a vida poderia ser. Da escola à natureza via-se uma criança a procura de sua jornada, em busca dos mistérios do afeto, surpreendida pela revelação do brincar. O brincar foi uma forma de revolução na constituição do sujeito-criança chamado Ulib. Onde estamos a maior parte do tempo em que experimentamos a vida? Ulib estava ocupado com a experiência da metamorfose no seu casulo psíquico.

*A brincadeira infantil foi dirigida por desejos, na verdade por um desejo, aquele que ajuda a educar a criança: o de se tornar grande e adulta. As crianças sempre brincam de “ser grande”, imitando na brincadeira o que se tornou conhecido delas, da vida dos grandes. Elas não têm nenhum motivo para esconder esse desejo. Já o adulto é bem diferente: por um lado, sabe que se espera que ele não brinque mais ou que não fantasie mais, mas que aja no mundo real e, por outro lado, que sob suas fantasias se produzem muitos desejos que, de qualquer modo, devem permanecer necessariamente ocultos; por isso, se envergonha de suas fantasias como coisas de criança e proibidas (FREUD, 1908, p. 34).*

Ulib saiu do útero em uma situação traumática. Depois, por causa do irmão mais novo que estava a caminho e do trabalho de Aninep, ele saiu do colo de sua Mainha. Depois saiu da casa e foi para a escola. Ele precisou de um ambiente e de sensações familiares articuladas pela sensorialidade para lhe dar contorno enquanto sujeito em constituição. Ele tinha como qualidade

experimentar esse mundo, que foi a extensão do seu próprio eu; de sua própria Mainha. Ulib não era disperso ou imediatista, apenas estava presentificando no mundo o movimento provocado pelo desejo de saber. Uma entrega para o cosmo através da matéria, da sensorialidade e do desejo que sustentava a Casa das Borboletas.

Podemos comparar uma criança a uma árvore que, ainda não tem frutos. Ela não reage ao mundo, às intempéries, ao cosmo, como fará quando tiver dado frutos. No estado de infância, cada homem é esse ser portador de potencialidades criativas, mas o ignora ou então, se o imaginar em fantasias, não fará caso delas. Feliz imprevidência, correlativa do amor pela vida, da esperança nela e da confiança em si mesma (DOLTO, 2005, p. 203).

### **Do sujeito-criança Ulib para o sujeito-adulto Líada: *o que ficou na memória?***

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. Manuel de Barros.

Escrevo assim o início da memória educativa de Ulib por entender que vida de todo ser humano é um caminho em direção a si mesmo. Lançar-se no abismo do espaço-tempo, se aventurar por terras (des)conhecidas, desbravar, se emaranhar. Esta é a dinâmica da vida! Gera dor, medo, mas também nos impulsiona a uma constante busca, nos coloca na condição de aprendizes e nos faz arriscar sempre. Todo esse sentimento Ulib sentiu e vivenciou na escola desde os primeiros instantes dos anos iniciais. A Casa das Borboletas era seu casulo psíquico. Ulib está no adulto de hoje e o adulto de hoje esta nele. Essa é a trajetória dele e a sua trajetória é o alicerce do sujeito-adulto.

As inscrições nessa trajetória de um sujeito-adulto como estudante e educador, ao longo de mais de 40 anos, pisando no chão pedagógico e atuando em várias modalidades de ensino e funções, faz transparecer as marcas destes tempos, constatando o quanto as experiências vividas por Ulib determinaram meus caminhos e guiaram meus passos.

Com efeito, a maior diferença entre um ser humano no estado de adulto e o ser humano no estado de criança, é que no organismo da criança o adulto é potencial, e ela intui seus poderes pelo jogo do desejo. Enquanto o adulto tem a cicatrização de seu estado de infância para sempre perdido para ele. Mais doloroso que uma nostalgia, ele carrega a lembrança penosa de sua impotência para fruir mais uma vez ainda o modo de vida da criança: a visão de uma criança que tem confiança em si, ainda não se sabendo impotente ou totalmente confiante na pessoa de seu pai, acentua esse sentimento do “nunca mais” (DOLTO, 2005, p. 202).

Desde o início, em 1981, ao viver como Ulib a primeira experiência na escola, com as borboletas, o casulo e a escutatória de Nailil e de tantos outros educadores, já tinha algumas

marcas: Jamais sairia desse lugar e esse lugar jamais sairia de mim! Na época, essa escola dos anos iniciais era uma escola considerada de “vanguarda”, era bem falada, todos queriam estudar nela – Escola Classe 12 do Gama – era dita como “Construtivista”. Isso fazia dela uma escola “moderna” – lembro que era assim reconhecida, pois desenvolvia uma prática pedagógica que supostamente a diferenciava das demais escolas e apontava para as novas tendências da educação. Neste contexto, outras concepções foram se revelando, inclusive no que diz respeito à definição de que tipo de profissional eu queria ser hoje, muito embora, outra clareza fosse a de que muito tinha a aprender, construir, buscar.

Por outro lado, não poderia estar em um lugar melhor. Lá o pequeno Ulib aprendeu muito mais que os caminhos e a beleza do mundo letrado. Onde construiu um referencial para a vida familiar, social e profissional e começou a consolidar a escolha de ser educador – o educador que sou hoje. Aos 10 anos de idade já sabia que ia ser professor e isso era tão forte que em minha família e na escola eu já era chamado de “Professor Adail”, ainda pequeno! Podia constatar também que, a forma como se organizava o cotidiano, a escola se tornava um lugar efetivamente produtivo e prazeroso, na verdade também era um refúgio. Éramos muito pobres. Não tínhamos muito que comer. Não tínhamos muito que fazer, aliás, até tínhamos, mas eram apenas tarefas domésticas. Nas bananeiras e na escola o pequeno Ulib via um lugar onde se construía conhecimentos. Viu possibilidades para pensar! Um lugar de respostas e onde fazíamos perguntas sem medo e sem culpa – apesar da dureza dos tempos militares que ainda reinavam na década de 80. O rigor do Hino Nacional, as filas, o “silêncio exacerbado”, as tarefas maçantes de reprodução, etc. Mas, com tudo isso, era um lugar onde, definitivamente, se vivia uma vida diferente da vida fora da escola. O mundo da leitura, das artes e da música eram os que Ulib mais gostava. Tinha fascínio pelas ciências, pela metamorfose das borboletas, como vimos na história prefaciada.

Hoje me sinto privilegiado! Tive a oportunidade de trabalhar em várias escolas e atuar em áreas diversificadas. Se por um lado pude confrontar todo o referencial construído na minha primeira experiência com a realidade das outras escolas, por outro, tive que conviver e lidar com situações completamente adversas. Hoje, penso que, mais que respostas, acumulei dúvidas, questionamentos e inquietações.

É na escola que tudo que interessa às crianças deveria ser orquestrado a fim de embasar toda a adaptação da criança à sua vida social por meio do despertar de seus próprios desejos e da noção da diferença entre as fantasias e os meios de realizar aquelas que podem ser realizadas (DOLTO, 2007, p. 208).

Acredito que esta seja a razão de ser e a mais legítima justificativa para estar em uma escola. Talvez a história de vida de Ulib e, sobretudo, de vida profissional do adulto de hoje, expresse com mais propriedade o que significa a educação para mim.

Diante disto, é necessário ter claro o perigo que rondava – creio eu. Ulib foi um aluno muito “paparicado” pelas professoras. Eram dias e momentos de acolhimento, de escuta e de total fraternidade e amor com a escola, mas isso só aconteceu até a 5ª série (6º ano nos dias atuais). Já na 6ª série, veio o primeiro professor homem. Foi traumático. Professor de matemática. Não havia acolhimento! Era uma didática bruta, sem vida, sem escuta, sem resposta... e sem perguntas. Era o último ano naquela escola, Ulib saiu de lá com uma desesperança total. Passou para a 7ª série arrastado. Nesse mesmo período, a família mudou de cidade e teve que rever tudo que havia imaginado como caminho possível para uma certa felicidade que o rondava e que não queria afastar. A casa das Borboletas foi ficando pra traz. Uma dolorosa ruptura.

Vemos então como é importante para a educação transmitir o ambiente que corresponde a cada ensino, porque cada ensino tem um ambiente e uma modalidade, que devem ter uma repercussão no corpo da criança. Isso começa pela voz do professor, que tem que fazer parte de uma expressividade estética, a qual vai além do sentido do que está sendo dito, que marca o que tem de ser marcado, e o marca no corpo daquele que o ouve (PAIN, 2003, p. 98).

Já estava com quase 13 anos. O pequeno Ulib, assim como a Casa das Borboletas, foi ficando pra traz para dar lugar ao adolescente cheio de responsabilidades com trabalho e família. Fiz de tudo: De vendedor de doces na rodoviária do Plano Piloto, engraxate até Oficie Boy. Nesse período – acredito que como muitos adolescentes – a escola se afastou de mim e eu dela e fui sendo “empurrado” até chegar no 1º ano do antigo 2º grau. Especificamente nesse contexto, eu estava trabalhando com artesanato. Sou artesão também! Ulib já era um grande artesão. As artes sempre estavam presentes, então para mim não foi sacrifício trabalhar com artesanato e ajudar em casa. Quando saí das rotinas de repetências (duas 7ª séries e duas 8ª séries), finalmente passei para o 2º grau! Já sabia que na cidade havia curso de magistério noturno. Então senti minha felicidade voltando com a chance do desejo a ser alcançado. Na transição da 8ª série para o 2º grau, bem nas férias, o trabalho com artesanato me levou para “fazer mochilão” – pegar os trabalhos de artesanato, colocar na mochila e ir vender em outros estados – no Rio Grande do Sul, por exemplo. Aventuras influenciadas por Ulib? Quando lá estava, liguei para Mainha, queria que ela me matriculasse no magistério noturno. Eu tinha toda a certeza da minha vida e tudo a minha volta dizia isso. Fui parar numa praia chamada “Magistério”!

Na minha cabeça, tudo estava corroborando para que eu realmente tivesse que ser professor. Mainha não queria! Dizia que isso não dava dinheiro! Mas eu não me preocupava com o dinheiro. Queria fazer a educação movimentar vidas assim como estava movimentando a minha. Mainha foi vencida e fui matriculado. Passei o 1º ano do magistério na cidade para onde havíamos nos mudado. Ao final desse 1º ano, minha mãe resolveu voltar para a cidade natal da família. Descobri, por empenho próprio, uma Escola Normal. Magistério em Tempo Integral e lá me joguei! Ali tive a clareza de que Ulib estava certo. O futuro seria na Educação. O artesanato foi ficando para trás, mas continuou em mim. Dediquei-me totalmente ao desejo de ser professor. Mainha, mais uma vez, não queria que eu estudasse nessa escola, pois era tempo integral e eu não poderia trabalhar. Fui chamado de vagabundo, porque era o único dos 8 filhos que não ia trabalhar para ajudar em casa! Com isso, resolvi dar aulas de reforço, na cozinha da minha casa e assim os alunos iam e vinham todos os dias à noite. Minha mãe acalmou e eu consegui seguir em paz. Quer dizer, achava que podia seguir em paz. Foi quando a matemática se colocou mais uma vez como barreira.

No 2º ano do magistério fui reprovado porque não sabia “Trigonometria”, segundo a professora. Ela disse que faltaram cinco décimos para eu alcançar a média final e por isso não fui aprovado. Foi como se tivesse arruinado todo um projeto na minha mente. Difícil seguir no ano seguinte, mas fui e fui aluno da mesma professora. Eu mal falava com ela. Assistia às aulas de matemática, venci minha dificuldade com trigonometria e fui, finalmente, aprovado. Contudo, a matemática parece não ter passado pela minha vida naquele momento. Ao chegar no 3º ano do magistério, me joguei mais ainda no universo da escola e da educação. Éramos muito motivados pela maioria dos professores. Fazíamos muitos cursos. Fui estagiário nos círculos de cultura de Paulo Freire (momento inesquecível da vida); fui presidente da comissão de formatura; fui eleito pelos professores como um dos melhores normalistas e, para minha felicidade maior, aprendi matemática com um professor que soube fazer a escuta daquele normalista cheio de desejo. Literalmente eu aprendi e entendi matemática com um professor, homem, que possuía uma “escuta-olhar” sensível, ao ponto de me perceber, me chamar para uma conversa e oferecer aulas de reforço, depois do horário da aula. Foi ali que vivenciei a beleza do universo pedagógico. Sentia-me seguro. Formei-me Professor!

Para que uma educação venha *a posteriori* se revelar possível – a despeito da impossibilidade da educação – é necessário que o adulto em posição de mestre ensine, mostre os signos, ao mesmo tempo que denegue a própria demanda educativa (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 149, grifo do autor).

Durante toda minha vida com a busca de conhecimento, desde a trajetória de Ulib e a Casa das Borboletas, ia arquitetando os passos seguintes para avançar como estudante e na vida.



Esses movimentos me impulsionavam. Ao sair da Escola Normal, eu já havia planejado passar no concurso público para Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e passar no vestibular para a Universidade de Brasília. Assim o fiz. Durante um ano, parei tudo e fui me preparar para o concurso e vestibular. Passei nos dois de uma só vez. Quando recebi o resultado no jornal de circulação da época, gritava e chorava no meio da rua. Toda a vizinhança ficou sabendo e Mainha me abraçou chorando. Foi um momento de grande emoção, pois sabia que estava alcançado o que desde a infância eu desejava: Aquele “desejo de ver o mundo com os olhos capazes de ver o invisível” (ALVES, 2011, p. 90).

Logo que tomei posse como professor, entrei para faculdade de Biblioteconomia – isso mesmo, fui para a Biblioteconomia, pois tinha fascínio pelos livros – eu comecei a pensar na pós-graduação. Entretanto, algo na faculdade me travou, mais uma vez. Nas escolas onde fui trabalhar inicialmente, eu vivia um grande sonho como educador. Foi como se tivesse retornado para a minha escola dos anos iniciais. Ulib emergiu! Foi muito mágico – não encontro outra palavra. Contudo, na faculdade de biblioteconomia, não foi. Não conseguia me encontrar e desisti. Fui jubilado! Tomei a decisão de que teria mesmo que ir para a Pedagogia e, em 2005, fiz o processo de seleção para fazer o curso de graduação em Pedagogia – “Professor Nota 10” –, oferecido, na época pela Secretaria de Estado de Educação, para professores de escolas públicas. Foi uma boa experiência. Aprofundei meus conhecimentos pedagógicos, mas foi o magistério quem me ensinou a SER PROFESSOR! Logo depois da pedagogia, fiz pós-graduação em Gestão Escolar pela UnB e me candidatei a direção do Jardim de infância 116 de Santa Maria/DF – foi quando começou mais uma história de amor: Amor pelas crianças da primeira infância.

Já naquela época, creio que entre 2008 e 2009, fiz minha primeira disciplina como aluno especial do mestrado em Educação com a professora Inês Maria M. Z. Pires de Almeida. Foi um momento ímpar, pois foi ali que vi nos caminhos da psicanálise possíveis respostas para um trabalho por meio dos desejos das crianças que já vinha desenvolvendo nas escolas. Fiz a disciplina, mas não segui adiante na seleção para o mestrado. A gestão na educação sugou-me de tal forma que fui passando pela gestão em outras instâncias, como da Diretoria Regional de Ensino de Santa Maria.

Após esse percurso, fui convidado para assumir a Coordenação Nacional do Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Ministério da Educação (MEC), uma experiência fantástica. Em seguida, fui convidado para ser chefe de gabinete do Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal e foi nesse momento que resolvi, em 2014, tentar o Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Não passei no processo, fiquei muito frustrado,

mas segui confiante que na próxima vez entraria. E entrei! Com a professora Tereza Cristina Siqueira, com quem tive uma linda história de cumplicidade, de fraternidade e muito aprofundamento epistemológico. Foi lindo de verdade, mas ao final ela nos deixou vítima de câncer que abalou a todos nós, seus orientandos. A defesa foi um momento bonito, mas triste ao mesmo tempo. Não tínhamos mais nossa orientadora presente.

De toda forma, entre caminhos e descaminhos, após refletir muito sobre tudo isso, percebo que vivo hoje um momento muito interessante no doutorado em Educação pela UnB, retornando ao colo epistemológico da minha primeira professora de pós-graduação – Professora Inês Maria – em que retomo os rumos de um projeto de vida – sim, porque minha vida sempre foi alicerçada pelos caminhos da escola – que não era apenas necessário, era imprescindível e urgente. Sem contar que isto também significa redirecionar meu olhar sem perder de vista o percurso que me trouxe até aqui. Hoje, mais do que nunca, me sinto fortalecido e vivo neste processo de construção, compreendendo que o desejo que habitava em Ulib continua aqui movimentando o caminho do sujeito adulto de hoje.

Reconheço que todos os passos dados, com todas as suas implicações foram se desenhando pelo olhar de uma criança, pela sua curiosidade e pelo desejo que a fazia transbordar na fantasia que criara. Há marcas profundas, mas que estão inscritas na trajetória e a coloca em movimento, marcadas na beleza das "curvas do caminho".

Nos versos de Ricardo Reis (1946):

*“Cada um cumpre o destino que lhe cumpre,  
E deseja o destino que deseja;  
Nem cumpre o que deseja, nem deseja o que cumpre.  
Como as pedras na orla dos canteiros o Fado nos dispõe, e ali ficamos;  
Que a sorte nos fez postos onde houvemos de sê-lo.  
Não tenhamos melhor conhecimento  
Do que nos coube  
Que de que nos coube.  
Cumpramos o que somos.  
Nada mais nos é dado”.*

**Mais bonito não há**  
**(Tiago Iorc e Milton Nascimento)**

*Nada mais belo*  
*Que olhar de criança no sol da manhã*  
*Chuva de carinho é o que posso pedir*  
*Nessa imagem tão sã.*

*Lindo no horizonte*  
*O amanhã que eu nunca esqueci*  
*Doce lembrança do sonho*  
*Que eu vejo daqui.*

*Ser amor pra quem anseia*  
*Solidão de casa cheia*  
*Dar a voz que incendeia*  
*Ter um bom motivo para acreditar*  
*Mais bonito, não há*  
*Pode acreditar*  
*Mais bonito, não há.*

*Nada mais belo*  
*Que abraço sereno e sabor de perdão*  
*Ver a beleza e em gesto pequeno*  
*Ter a imensidão.*

*Como espalhar por aí*  
*Qualquer coisa que faça sorrir*  
*Aquietar o silêncio*  
*Das dores daqui?*

*Ser amor pra quem anseia*  
*Solidão de casa cheia*  
*Dar a voz que incendeia*  
*Ter um bom motivo para acreditar*  
*Mais bonito, não há*  
*Pode acreditar*  
*Mais bonito, não há*  
*Pode acreditar.*

## INTRODUÇÃO

Há muita sabedoria pedagógica nos ditos populares. Como aquele que diz: “É fácil levar a égua até o meio do ribeirão. O difícil é convencer ela a beber a água...”. De fato: se a égua não estiver com sede, ela não beberá água por mais que o seu dono a surre... Mas, se estiver com sede, ela, por vontade própria, tomará a iniciativa de ir até o ribeirão. Aplicado à educação: “É fácil obrigar a criança a ir à escola. O difícil é convencê-la a aprender aquilo que ela não quer aprender” (ALVES, 2004, p. 12).

O mestre e psicanalista Rubem Alves, em seu livro *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender*, nos traz a afirmação com que Aristóteles começa a sua *Metafísica*: “Todos os homens, enquanto crianças têm, por natureza, desejo de conhecer...” (ALVES, 2004, p. 14). Mas para isso, precisam estar com sede! Eis o ponto onde Rubem Alves nos faz chegar: a arte de provocar a sede nas crianças em um espaço pensado para canalizar as nascentes do conhecimento – A-Escola. Alves (2004) aponta ainda que, em detrimento à escuta do sujeito do desejo, as escolas continuam a construir “caixinhas” para os conteúdos, programas e técnicas historicamente alicerçados no seu chão. Nesse sentido, o que vemos é uma educação que imobiliza os sujeitos, ainda distante do caminho elucidado por Freud, para a realidade do desejo.

Freud (1926) apontava que o único objetivo da sua crítica à educação era chamar a atenção para a necessidade de dar esse passo à educação para a realidade do desejo, por meio da escuta dos sujeitos, pois “o ser humano não pode permanecer eternamente criança e tem de finalmente sair ao encontro da vida hostil” (FREUD, 1926, p. 235-312).

A importância do alicerce psicanalítico para o chão pedagógico nos permitiu pensar na palavra que ecoa no microcosmo do espaço educativo e que vem carregada do desejo velado.

Para Dolto (2005):

A psicanálise pode ir muito mais longe [...] É o único método de trabalho que respeita o sujeito enquanto ser humano em seu meio e, simultaneamente, enquanto ser humano em si mesmo, seja qual for o meio a qual pertence. Apenas ela permite entrar em verdadeiro contato que um sujeito, o psicanalista, tenta estabelecer com outro sujeito, seja qual for sua idade, economicamente desfavorecido ou favorecido e sejam quais forem suas condições familiares ou afetivas (DOLTO, 2005, p. 93).

Nesse sentido, a Psicanálise, no percurso desse estudo, apontou a possibilidade para uma educação das crianças distante de um justificacionismo pedagógico nos caminhos da infância, indicando uma esperança de “produção psíquica de um tempo histórico da infância” no chão da escola, na apreensão do complexo e multifacetado movimento de constituição do sujeito do desejo e o lugar de fala da criança imersos no construto tecnocientificista (psico)pedagógico, mediado por adultos, que o espaço educativo vem desempenhando diante da transmissão de “marcas simbólicas que possibilitem à criança conquistar para si um lugar numa história, mais ou

menos familiar, e dessa forma, poder se lançar às empresas do desejo” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 63).

Em *O futuro de uma ilusão*, Freud (1927) traz a tona o debate sobre a cultura humana e seu caminho de inúmeras tentativas para controlar as forças da natureza por meio da criação de instituições que regulamentariam as relações entre os indivíduos. Segundo ele, “as criações humanas são facilmente destruídas, e a ciência e a técnica, responsáveis por sua existência, podem ser utilizadas também para a sua aniquilação” (FREUD, 1926, p. 189). Sua constatação evidenciou que, apesar do gênero humano ter feito sucessivos progressos no domínio da natureza, não se pode perceber seguramente uma evolução similar na estruturação das questões humanas.

Para o velho psicanalista, a educação, em seu tempo pautada no alicerce da religião, teve boa parte da culpa pela “atrofia” evolutiva das relações humanas, principalmente em relação às crianças, pois sendo os humanos governados por seus desejos instintuais, era-lhes instigado doutrinas religiosas numa época em que não se tinha interesse por elas nem capacidade de lhes compreender o movimento provocado pela fantasia, próprio da infância.

Em relação às demandas da evolução humana e a capacidade latente das crianças em movimentar a cultura, Dolto (2005) observa que:

As crianças exprimem mais liberdade que os adultos. Elas impedem ou retardam a esclerose das civilizações. A geração nova é uma força que impede que os adultos se sintam em segurança (falsa), repetindo sempre os mesmos modos de relação entre si. O mal-estar particular de nossa época é que a evolução técnica caminhou de modo tão rápido que a evolução entre os humanos tornou-se algo como que secundário em relação aos esforços técnicos que os adultos devem fazer... Embora eles não possam mais enquadrar suas crianças (DOLTO, 2005, p. 111-112).

A autora aponta uma hipótese, na relação dos adultos com as crianças, de que há uma rejeição coletiva inconsciente: “A sociedade tem medo do gênio próprio da criança” (DOLTO, 2005, p. 111).

Freud (1926), já havia feito essa observação quando em um dos seus discursos marcou a questão: “Pense no penoso contraste entre a radiante inteligência de uma criança saudável e a fraqueza de intelecto de um adulto mediano” (FREUD, 1926, p. 232).

O psicanalista destaca que a humanidade foi criando para si uma ilusão que por meio do controle institucionalizado das massas – principalmente das crianças – poderia frear os desígnios dos desejos. As influências das doutrinas religiosas, bem como a primazia encapsulada dos conhecimentos “tecno-psico-pedagógicos”, implementados, sobretudo no chão das escolas, não passariam, assim, de uma rede de ilusões arquitetadas para conter o movimento do sujeito em direção ao desejo. Freud (1926) afirma, sobretudo, que é impossível declinar da educação:

Alguma coisa é preciso ter, para fazer frente às necessidades da educação. O caminho que vai do lactente ao adulto civilizado é longo, muitos pequenos humanos se perderiam nele e não chegariam a realizar sua tarefa na vida, se fossem abandonados sem direção ao próprio desenvolvimento. As doutrinas empregadas na educação deles sempre poriam limites ao pensamento dos anos maduros. Não percebe que o inerradicável defeito congênito da nossa e de toda cultura é solicitar da criança, governada por instintos e fraca de intelecto, que tome decisões que apenas a inteligência amadurecida de um adulto pode justificar? Mas não pode ser de outra forma, pois o desenvolvimento humano de séculos é concentrado em alguns anos da infância, e apenas através de forças afetivas a criança pode ser levada a lidar com a tarefa que lhe foi dada. São essas as perspectivas para o seu ‘primado do intelecto’ (FREUD, 1926, p. 236).

Lajonquière (2010), no sentido supracitado por Freud, pontua:

A ilusão mascara a realidade impossível do desejo em causa na educação, a tal ponto que uma criança bem pode enfrentar sofridas dificuldades no seu percurso de um lado ao outro campo da palavra e da linguagem com vistas à conquista de uma posição de desejo (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 78).

Dessa forma, com o passar do tempo, a modernidade, na tentativa de arquitetar a instituição educativa como lugar de “salvação” das crianças, fundou um percurso hegemônico (psico)pedagógico em relação à infância e nos espaços educativos, ganhando lugar significativo no discurso dos adultos em relação à educação das crianças. Principalmente, segundo Corsaro (2011), em seu livro *Sociologia da Infância*, nos espaços acadêmicos, onde as Ciências Sociais e Humanas tardaram em focar a criança e a infância como sujeitos centrais de suas pesquisas. Com isso, o tempo alongou-se ainda mais em relação a sinalizar nas pesquisas e em suas análises a voz das crianças e sua constituição como sujeitos no enlace do vínculo didático entre professor e escola, entendendo que o sujeito da educação não é outro que o sujeito do desejo em termos psicanalíticos.

Nesse sentido, propusemos a interface Psicanálise e Educação, agregando as contribuições da Sociologia da Infância que contribuiu para desvelar a escuta da criança na pesquisa e na escola de Educação Infantil. Perspectiva que inicialmente não era assumida de fato, passando, com o projeto da pós-modernidade, a ser reconhecida, ampliando as possibilidades de interação do adulto com a criança, vivificando a comunicação com os pequenos e, conseqüentemente, oportunizando sua constituição enquanto sujeitos de igual grandeza.

Segundo Gouvêa (2017), no texto *Contribuições dos estudos da infância para a compreensão da criança*, no sentido de alargar as interlocuções nas pesquisas com crianças, a infância vem sendo objeto de reflexão por distintos campos do conhecimento, sobretudo no campo da Sociologia da Infância, cujos caminhos de pesquisa se atêm na necessidade de garantir as vozes das crianças nas pesquisas. A autora destaca a necessidade de superação de algumas contraposições na produção contemporânea, “para além do aparato conceitual”, pois:

[...] a constituição do campo implicou na configuração de estratégias metodológicas de pesquisa que consideram a especificidade do sujeito infantil em suas formas de expressão. Assim é que as investigações contemporâneas sobre as crianças vêm buscando captar a alteridade da infância, quer seja, a singularidade da experiência infantil e das formas através das quais as crianças significam o mundo. Tal perspectiva tem implicado num desafio metodológico (GOUVÊA, 2017, p. 57, grifos da autora).

Não obstante, a escuta das crianças é ao mesmo tempo um desafio nos espaços pedagógicos, pois a atribuição de educar, delegada à figura de professores e professoras especializados em assistir, cuidar, ensinar e guiar esses pequenos, progressivamente, ao longo dos tempos, foi trazendo à escola – como elucida o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2014) – não só configurações do contexto social, mas também lugar que a torna uma descoberta cultural particular e norteadas pelos adultos.

Desse modo, as crianças, para além da filiação de um grupo etário próprio, é um sujeito ativo, que pertence a uma classe social, a um gênero, a uma etnia, a uma origem geográfica. São sujeitos sociais históricos, marcados, portanto, pelas condições das sociedades em que estão inseridas. Significa dizer que são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, produtoras de cultura, mas também influenciadas pela cultura adulta. Conceber a criança por essa lente favorece enxergá-la a partir do seu ponto de vista, de modo a entender que a infância não se resume a um determinado estágio de desenvolvimento, mas reverte-se em uma categoria social própria, impondo na recusa de olhares uniformes e homogêneos, desafiando o respeito pelas mais diversas infâncias (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 24).

Nesse contexto, a educação desses pequenos sujeitos passa, então, a ser uma tarefa não só pedagógica, mas também socialmente compartilhada, sendo a escola lócus privilegiado para a escuta-olhar da Psicanálise.

A psicanálise possibilita pensar nas vicissitudes próprias da emergência de um sujeito do desejo – operante em toda a educação e reverso do indivíduo da pedagogia. Esse processo, chamado de constituição, por oposição à ideia do desenvolvimento de uma realidade pré-constituída, não é atualização de determinações prévias à “emergência” propriamente dita. Não há pronto um pré-sujeito ou um desejo menos evoluído: o sujeito do desejo opera ou, ao contrário, foi “foracluso” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 85, grifos do autor).

Partindo desse argumento teórico e do bordado da memória desnudada, enlaçados no percurso psicanalítico, nos debruçamos sobre o chão de um Jardim de Infância e, de mãos dadas às crianças, por meio da escuta e da garantia de voz dos pequenos na pesquisa, jogamos o jogo da palavra que coloca o sujeito-criança em movimento frente aos desejos e impulsiona o tempo histórico da infância na busca do conhecimento.

O itinerário arquitetado revestiu-se de sentido na medida em que a escuta do pesquisador e a palavra do sujeito-criança, bem como a memória educativa e a entrevista narrativa dos sujeitos-professores, serviram de alicerces fundantes para as reflexões dessa triangulação, relevantes para compreender o processo de movimento em busca do conhecimento, e contribuindo, assim, no encontro de caminhos possíveis para a realidade do desejo, vislumbrada

pela psicanálise para além dos métodos e técnicas psicopedagógicos alicerçados no chão da escola.

A insistência da Pedagogia contemporânea em fazer do campo educativo uma aplicação de teoria com a finalidade técnica induz, como, aliás, acontece com toda relação de aplicação, a uma prática tendente à generalização, que diminui a importância do singular e do encontro, naquilo que ele sempre porta de imponderável, o que não pode, senão, levar o professor a descobrir angustiadamente que, “na prática, a criança não é como na teoria”. Como na análise, e também na educação, a clínica (a singularidade do encontro) está à frente da teoria (o geral sobre o objeto) (VOLTOLINI, 2011, p. 244-245).

Nesse sentido, vislumbramos as singularidades dos educadores, uma vez que estavam no lugar daqueles que detêm a ilusão técnica sobre o “educar”, que tornavam a “escuta” uma tarefa difícil e inacabada, imposta tanto a quem fala quanto a quem escuta. Assim, fez parte desse ato descortinar e revelar o lugar de fala da criança, indagando cada sentido desde seu próprio silêncio.

Este caminho se desenhou como mergulho na rede de sentidos bordados na transmissão das marcas históricas de um professor implicado, que tem em seu percurso o endereçamento da palavra e a escuta das crianças como eixo norteador no movimento até o conhecimento, que vislumbra na escuta e na garantia de voz dos pequenos, no desejo dito e não dito, caminhos possíveis de interações psíquicas na relação pedagógica com as crianças.

Na busca de encontrar respostas a esses sentidos ornados, algumas questões foram tecidas para ajudar a descortinar a fenda do meio do caminho: como os *desejos ditos* e os *desejos não ditos* podem provocar movimento no vínculo didático, entrelaçando as relações entre crianças, professores e escola para além do hegemônico, do senso comum pedagógico? Qual o lugar de fala do sujeito-criança no percurso pedagógico pensado pelo sujeito-professor? Que lugar ocupam os desejos ditos e não ditos das crianças no chão da Educação Infantil?

Essas indagações subsidiaram a formulação da tese aqui defendida: que os *desejos ditos* e os *desejos não ditos* das crianças, no chão da escola, por meio da escuta e da garantia de voz, podem provocar movimentos no vínculo didático possibilitando uma educação para a realidade do desejo.

Inclinados sobre essa hipótese, tivemos o cuidado de fazê-lo sob a sensibilidade de uma escuta-olhar que não se balizou em dimensão essencialmente metodológica de obtenção de uma soma de indícios próprios dos técnicos e especialistas em educação, que, com suas ações práticas e quantificáveis, aferem, por meio de instrumentos avaliativos, o lugar-comum de eficiência ou não nos espaços educativos. Muito menos nos limitamos a uma análise dos resultados gerados pelo empenho determinado em aprimorar a qualidade das escolas destinadas à primeira infância,



mas, sobretudo, o fizemos a partir da compreensão de que, ao se falar em escuta de crianças e a garantia de suas vozes na pesquisa, estaríamos na presença de uma concepção subjetiva, fundamentada na constituição do sujeito-criança e que abrangesse o tempo histórico da infância, suscetível às leituras próprias do aporte psicanalítico.

O campo imaginário da infância é absolutamente incompatível com o campo da racionalidade por meio da qual o adulto assume a responsabilidade pela criança. Testemunhar isso autenticamente, sem projeção do narrador, sem repetição de clichês, sem referência a um modelo social, fora de toda moral e de toda psicologia, e sem tentar fazer poesia a respeito, é, no limite, “intraduzível” pelo adulto (DOLTO, 2005, p.35).

O investimento que se costurou reconheceu, de antemão, as crianças como sujeitos do desejo e de direitos, mesmo sabendo que havia uma correnteza que as movimentava em sentido contrário.

Atentos a essa inundação hegemônica no tempo da infância, direcionamos como objetivo analisar como os *desejos ditos* e os *desejos não ditos* das crianças, no chão da escola, por meio da escuta e da garantia de voz, podem vir a movimentar o vínculo didático possibilitando uma educação para a realidade.

Assim, nos desdobramos em refletir sobre como os *desejos ditos* e os *desejos não ditos* podem dar movimento no vínculo didático, entrelaçando as relações entre crianças, professores e escola para além do hegemônico, do senso comum pedagógico; verificar o lugar de fala do sujeito-criança no percurso pedagógico pensado pelo sujeito-professor; e identificar o lugar dos desejos ditos e não ditos das crianças no chão da escola.

Essas intenções, sobreditas, foram assim descritas, porque constatamos que as crianças, nos espaços pensados para a primeira infância, ainda estão sob a lógica dos processos (psico)pedagógicos onde se vislumbram A-Criança:

Esse fantasma singular que ultrapassa toda divisão societária. Esse ser natural, dotado de direitos e necessidades educativas mais ou menos especiais, porém sempre clamante de satisfação, virou parâmetro comportamental onipresente na vida junto a esses seres pequenos, que temos o hábito, até agora, de chamarmos de criança (LANJONQUIÈRE, 2010, p. 19).

Em contraponto a essa visão “onipresente” “dA-Criança”, a tese reconheceu a criança como sujeito de direitos, ativo, produtor de cultura, com potencialidade linguística e que, sobretudo, sua voz pôde fazer fecundar a mobilidade no vínculo didático, possibilitando novos caminhos para a construção do conhecimento no chão da escola.

Toda criança tem uma linguagem, ela se exprime, ela tem amigos na natureza; nem sempre os tem entre os seres humanos. É um ser de comunicação, desde a origem da sua vida e, não tendo recebido atenção humana, mas sobrevivendo a ausência de proteção, ela continuou a ser um ser de linguagem (DOLTO, 2005, p. 176).

Não obstante as considerações aludidas, esse estudo assinalou, também, a análise sobre um conjunto de ideias significativas em relação às perspectivas psicanalíticas e pedagógicas, principalmente no que diz respeito aos novos olhares revelados pela sociologia da infância, sobre as metodologias de pesquisa com crianças que “ainda constituem um desafio para os pesquisadores que insistem em dar voz às culturas e histórias tecidas pelas subjetividades lúdicas das crianças” (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009, p. 11). Segundo essas autoras, a vasta produção acadêmica – pesquisas e publicações – continua inscrevendo as crianças como sujeitos sem voz: falamos delas e não com elas. O exercício executado foi justamente o oposto. Construímos um percurso metodológico que pode revelar para a academia e para a escola a importância de garantir a voz das crianças nas pesquisas, na sala de aula e nos caminhos da sociedade como sujeitos do desejo, protagonistas e participativos.

Nessa sequência, elencamos as trilhas metodológicas que nos ajudaram a dar sentido para as questões que nos provocaram a bordejar essas veredas. Assim, nosso caminho se desenhou com a abordagem qualitativa, acrescida da característica de multimétodos desvelada pela entrevista narrativa onde compreendemos o lugar de fala da criança na organização pedagógica; pela observação participante, que nos permitiu adentrar o chão da sala de aula e nos colocou imersos na construção do vínculo didático; pelo dispositivo da memória educativa que nos aproximou do tempo-história vividos pelos sujeitos-professores (ALMEIDA, 2012); e pelas rodas de conversa como uma estratégia singular para a escuta de crianças pequenas. Compreendemos que essas estratégias metodológicas contribuíram para impulsionar a escuta-olhar, sobretudo, dando sustentação e sensibilidade à esfera analítica.

Por fim, a tese que se apresenta, esteve imersa no cotidiano educativo, ainda lugar das ilusões (psico)pedagógicas, com a percepção psicanalítica de pensar nas vicissitudes da emergência do sujeito do desejo acerca de sua constituição na teia social e individual, no tempo histórico da infância, construto basilar do movimento que se constituiu nesse caminho dinâmico trilhado.

## CAPÍTULO I - ARGUMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1. O diálogo da Psicanálise com a Educação: *a possibilidade de educar para a realidade do desejo no chão da escola*

Iniciamos essa argumentação teórica pelo caminho das reflexões que levaram a marcar nossas pegadas no caminho da pesquisa: o diálogo da psicanálise com a educação e a possibilidade de educar para a realidade do desejo. Sendo assim, instauramos o aporte psicanalítico como mola propulsora para as análises e discussões dessa jornada, sobretudo como a via possível para a compreensão dos movimentos simbólicos que foram tecidos pelas crianças, no jogo da palavra que colocando-as em curso frente ao desejo que impulsiona o tempo histórico da infância na busca do conhecimento, lendo o bojo das relações construídas no vínculo didático para pensar o possível (des)velar do inconsciente no cotidiano pedagógico.

Freud (1912) anunciou, com a psicanálise, que o *eu* não comandava tudo, pois “não era senhor da sua morada”. Atendendo os sujeitos na clínica, percebeu que existia algo que era mais forte que eles e que respondia à uma outra instância: o inconsciente – esse que teima, que insiste em retornar, quer seja nos belos sonhos ou nos pesadelos mais estranhos. Inconsciente que atropela a fala do sujeito aparecendo no lapso ou no ato falho e insiste, também, como sintoma: *isso* que toma a vida do sujeito, que faz sofrer, mas que porta uma mensagem à espera de uma decifração.

A inconsciência pareceu-nos, a princípio, apenas uma característica enigmática de um ato psíquico definido. Atualmente ela significa mais para nós. É sinal de que este ato partilha da natureza de determinada categoria psíquica, que conhecemos por outras características mais importantes, e que ele pertence a um sistema de atividade psíquica merecedor de nossa plena atenção. O valor índice do inconsciente ultrapassou de muito sua importância como propriedade. O sistema assinalado pelo fato de seus atos isolados serem inconscientes é chamado ‘O Inconsciente’, por falta de termo melhor e menos ambíguo. Em alemão, proponho denotar esse sistema pelas letras *Ubw*, abreviatura da palavra ‘*Unbewusst*’. E este é o terceiro e mais significativo sentido que o termo ‘inconsciente’ adquiriu na psicanálise (FREUD, 1912, p. 164, grifos do autor).

Para a psicanálise, aquilo que transcende ao que é orgânico, que afeta a vida e o corpo do sujeito tem a ver com o que o sujeito fala. Algo mais forte que a vontade, que o controla: o inconsciente que afeta diretamente a fala, o pensamento e o corpo do sujeito. Para Freud existe um desejo – desejo inconsciente – que é diferente da vontade, rodeado de armadilhas e impedimentos que faz com que o sujeito, numa busca constante, não alcance aquilo que se quer alcançar. Nesse sentido, apontava que *isso* que afeta, esse sintoma, representa uma verdade para o sujeito. Sintoma que para a psicanálise não é possível ser arrancado como se fosse algo orgânico e, somente falando, por meio do dispositivo analítico, o sujeito pode descobrir os

“porquês” daquilo que afeta seu corpo, produzindo novos significantes, novos caminhos para o que antes não se conseguia realizar ou compreender.

Freud (1905) elucidou essa questão quando tratou da histeria, pontuando:

A psicanálise elimina os sintomas dos histéricos partindo da premissa de que tais sintomas são um substituto - uma transcrição, por assim dizer - de uma série de processos, desejos e aspirações investidos de afeto, aos quais, mediante um processo psíquico especial (*o recalçamento*), nega-se a descarga através de uma atividade psíquica passível de consciência. Assim, essas formações de pensamento que foram retidas num estado de inconsciência aspiram a uma expressão apropriada a seu valor afetivo, a uma *descarga*, e, no caso da histeria, encontram-na mediante o processo de *conversão* em fenômenos somáticos - justamente os sintomas histéricos. Pela retransformação sistemática (com a ajuda de uma técnica especial) dos sintomas em representações investidas de afeto já agora conscientizadas, fica-se em condições de averiguar com a máxima precisão a natureza e a origem dessas formações psíquicas antes inconscientes (FREUD, 1905, p. 155, grifos do autor).

Por essa série de processos psíquicos o sujeito descortina as identificações com o Outro, sobretudo os modelos parentais. Descobre que aquela experiência da infância, funcionou como um carimbo para sua constituição, tornando-se marcas inconscientes que na vida adulta podem operar impedimentos para sua trajetória pessoal e social. A psicanálise, assim, possibilita desvelar o que ficou recalçado e revelar significantes que estavam de certa forma, congelados, podendo elaborar conflitos, criando outro bordado na história, amenizando os sofrimentos.

A psicanálise foi obrigada a atribuir a origem da vida mental dos adultos à vida das crianças e teve de levar a sério o velho ditado que diz que a criança é o pai do homem. Delineou a continuidade entre a mente infantil e a mente adulta e observou também as transformações e os remanejamentos que ocorrem no processo. Na maioria de nós existe, em nossas lembranças, uma lacuna que abrange os primeiros anos da infância dos quais apenas algumas recordações fragmentárias sobrevivem. Pode-se dizer que a psicanálise preencheu essa lacuna e aboliu a amnésia infantil do homem (FREUD, 1913, p. 128).

Naquilo que para o sujeito estava carimbado como um “destino”, ele encontra possibilidades para mudar a chave, desfazendo equivalências sintomáticas dando outros sentidos à sua caminhada.

Para Dolto (2005), “a psicanálise revela as leis das relações inter-humanas e o dinamismo operacional do viver entre humanos articulados juntos no tempo, no espaço, e pelas trocas substanciais e sutis de seu relacionamento no mais amplo sentido de termo” (DOLTO, 2005, p. 254).

Nessa perspectiva, o aporte psicanalítico trabalha por meio da palavra e da escuta, dos materiais inconscientes, num movimento de elaboração do infantil que habita o sujeito, elucidando suas fixações do gozo que o impedia de agir e suas frustrações antes submersas nas profundezas do inconsciente.

Outra descoberta muito mais surpreendente foi que, a despeito de toda a evolução posterior que ocorre no adulto, nenhuma das formações mentais infantis perece. Todos

os desejos, impulsos instintivos, modalidades de reação e atitudes da infância acham-se ainda demonstravelmente presentes na maturidade e, em circunstância apropriada, podem mais uma vez surgir. Elas não são destruídas, mas simplesmente se sobrepõem - para empregar o modo espacial de descrição que a psicologia psicanalítica foi obrigada a adotar. Assim, faz parte da natureza do passado mental diferentemente do passado histórico, não ser absorvido pelos seus derivados; persiste (seja na realidade ou apenas potencialmente) juntamente com o que se originou dele (FREUD, 1913, p. 126).

A metamorfose que acontece no sujeito faz parte da possibilidade, posta pela psicanálise, de regredir, de (re)tomar o fio condutor para fazer as coisas de outro ponto de vista, no seu avesso. Poder voltar, como um lugar que lhe conforte, e caminhar a partir de estágios bem primitivos, refazendo a gênese da estrutura que o constituiu no tempo histórico da infância.

Segundo Pain (2003), a “gênese da psicanálise é do tipo mitológico, como se fala na bíblia, que nos posiciona em um começo que não tem raiz, que se perde no tempo” (PAIN, 2003, p. 75). A psicanalista argentina nos ajuda a entender que essas gêneses têm inspirações imaginárias, do tipo fantásticas, que buscam um lugar que tudo se explique. Contudo, do ponto de vista psicanalítico, esse caminho é da ordem metafórica e os sujeitos se organizam nessa trajetória por meio das fantasias, repetindo repertórios inscritos no inconsciente, sempre com o pensamento ruminante.

São essas premissas psicanalíticas, das inspirações imaginárias e fantasias criadas nas trajetórias dos sujeitos, que nos levaram a enlaçar a educação no sentido de compreendermos as ilusões psicopedagógicas que afetam os sujeitos no chão da escola, alargando as fronteiras da psicanálise, trazendo ao debate os impasses apontados por Freud sobre as possibilidades de educar para a realidade.

Segundo Lajonquière (2010), “Freud não se limitou simplesmente a colocar acento na possibilidade de expandir as fronteiras da psicanálise. De fato, deteve-se, mais ainda, a justificar expressamente o manuseio da própria psicanálise por parte de *profanos*” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 31, grifo do autor). O autor aponta que Freud não desejava que a psicanálise ficasse restrita ao âmbito da cura de “certas formas de nervosidade” e que pudesse ampliar suas linhas ao campo da educação.

Nesse sentido, com as fronteiras abertas, a psicanálise permitiu dialogar acerca das interpretações e olhares que apontaram para a direção de uma emergência do entendimento sobre o processo de constituição do sujeito-criança no espaço educativo, bem como em pensar essa constituição para além do discurso hegemônico (psico)pedagógico historicamente pensado na e pela escola. Essa perspectiva contribui no sentido de apreender os caminhos subjetivos do tempo histórico da infância e da educação que se organiza em torno das infâncias que supomos estar,

narcisicamente, construindo através delas, o que nos permitiu (re)pensar nossos próprios posicionamentos, pensamentos e o endereçamento da palavra frente ao sujeito do desejo.

### 1.1.1. A Psicanálise no chão simbólico da escola

Para pensarmos as possibilidades dos vínculos na interface psicanálise e educação, é importante que compreendamos a diferenciação da educação e da pedagogia. Nesse sentido, compreendemos a educação como um campo complexo e cultural que está para além dos muros da escola, sob o alcance do macro texto da teia social e abrange o tempo histórico das relações tecidas na dinâmica social que se defronta na conformação da cultura e das identidades dos sujeitos; já a pedagogia é uma prática social e deve estar em diálogo constante com a cultura e a realidade dos sujeitos, com vistas à organização e construção dos conhecimentos no micro texto das instituições educacionais.

No entendimento de Freire (1996), a educação não é apenas uma ação singular onde, em bancos escolares, educandos recebem verdades impostas pelo mestre, sem que haja respeito e diálogo aberto. Não deve ser um simples repasse de conteúdos e de saberes. Educação é o ato de pensar e ensinar; é o aprender a pensar certo, ato que necessita de respeito face ao educando e ao educador. A educação precisa de diálogo, de ação crítica e de reconhecimento por parte do educador acerca dos saberes trazidos pelos educandos e inspirar a luta para melhores condições de vida.

Conforme Freire (1996), o sentido da educação perpassa pelo fato dos sujeitos serem inacabados e de estarmos em constante experiência nas relações humanas e é nessa relação que vão se constituindo e contribuem para a transformação do mundo. As experiências adquiridas, para Freire, fazem parte de um movimento da educação com ato de conhecimento, uma “teoria do conhecimento” posta em prática. Por isso, para o autor, a educação é política, feita por meio do diálogo, social e cultural. Ela é de competência científica, contudo precisa optar pela coerência democrática no sentido de apreender a razão de ser do objeto ou dos conteúdos. Nesse sentido, a educação expressa no chão da escola, no ato de ensinar (de mostrar os signos), para se desdobrar no ato de conhecer o ensinado.

Assim, sob o olhar de Freire (1996), “ensinar exige apreensão da realidade”, ou seja:

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que se diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos

adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade e um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de aprender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendido, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador. (FREIRE, 1996, p. 41).

O anúncio de Freire por uma educação política, imersa na cultura e atenta a realidade, objetiva uma transformação direta na prática pedagógica, bem como, problematiza a realidade dos sujeitos num diálogo permanente com o tempo histórico dos laços sociais constituídos nas relações humanas.

Partindo dessas perspectivas filosóficas e sociológicas de Paulo Freire, vislumbramos um caminho de abertura das fronteiras, mirando o enlace significativo da aproximação de psicanálise com a educação, principalmente no que diz respeito à realidade, à cultura e ao diálogo, trilhas fundantes para a constituição do sujeito do desejo.

O sentido da realidade para a psicanálise é assim elucidada por Lajonquière (2010):

*A realidade* da qual Freud falava não era bem a realidade tal qual estamos acostumados a pensar. Se assim fosse, o mote da substituição de um princípio por outro do funcionamento psíquico faria da psicanálise uma psicoterapia qualquer. Trata-se, ao contrário, da realidade do desejo que condena o sujeito a estar sempre meio fora de foco consigo mesmo e, portanto, lançado à impossibilidade de pretender ser também sempre outro (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 56-57, grifo do autor).

E continua o autor sobre o ilusionismo fundamentalista, religioso, que em sua época, citando Freud, impedia ao homem de “viver com regularidade a sua verdade psicológica” (LAJONQUIÈRE, 2017, p. 59):

*A educação para a realidade* não visa a produção da harmonia psíquica que faz falta e que, por isso mesmo, toda iludida pedagogia persegue neuroticamente. Freud apostava, então, numa humilde educação sem fundamento transcendental algum e, portanto, na possibilidade de que o homem já velho viesse saber que o “mundo não é uma *nursery*” – creche – (1932a: 3.197) ou se preferirmos, relembremos seu texto *Considerações de actualidade sobre la guerra y la muerte (1915)*, que o homem suportasse a vida preparando-se para a morte (LAJONQUIÈRE, 2017, p. 61, grifos do autor).

Ainda, em Nascimento (2017), encontramos o entendimento que nos cabe sobre a realidade da qual estamos tratando nesse caminho, que é justamente a da realidade psíquica. Para este autor:

Freud vai distinguir entre a *realidade material* e a *realidade psíquica*, a primeira designando tudo o que é obtido a partir do mundo exterior, a segunda designando ao mesmo tempo as construções fantasmáticas do desejo e a apropriação que ele faz da realidade material. Ele vai, de outra parte, opor o *princípio do prazer* ao *princípio da realidade*, atribuindo a este o papel de princípio “corretivo” do primeiro (NASCIMENTO, 2017, p. 18, grifos do autor).

Faz-se fundante marcar aqui a perspectiva sociológica sobre a realidade, sobretudo para compreendermos os sentidos apontados pelo aporte psicanalítico sobre a realidade do desejo.

Na perspectiva da sociologia, a realidade é entendida como construção social, pautada na vida cotidiana dos sujeitos, na sua relação social com os outros, imersos na transitoriedade objetiva e subjetiva da rotina diária num mundo partilhado e organizado temporal e historicamente por meio da linguagem.

Para Berger e Luckmann (2013):

A realidade social da vida cotidiana é, portanto, apreendida num contínuo de tipificações, que se vão tornando progressivamente anônimas à medida que se distanciam do “aqui e agora” da situação face a face. Em um polo contínuo estão aqueles outros com os quais frequentemente e intensamente entro em ação recíproca em situações face a face, meu “círculo interior”, por assim dizer. No outro polo estão abstrações inteiramente anônimas, que por sua própria natureza não podem nunca ser achadas em uma interação face a face. A estrutura social é uma soma de tipificações e dos padrões recorrentes estabelecidos por meio delas. Assim sendo, a estrutura social é um elemento essencial da realidade da vida cotidiana (BERGER; LUCKMANN, 2013, p. 51).

Nesse sentido, é fundante marcar que as descobertas de Freud a respeito da natureza e do comportamento humano contribuíram na apreensão da sociedade, fizeram a aproximação com as perspectivas sociológicas, como apontaremos, em seguida, nesse escrito. Portanto, a psicanálise e a sociologia tornam-se campos convergentes, no que diz respeito ao comportamento humano e a constituição do sujeito no laço social.

Nos escritos do ensaio *Totem e Tabu*, Freud (1913) permite melhor compreendermos essas aproximações ampliando os estudos psicanalíticos para os campos da arqueologia, antropologia e religião. O autor aponta, nos sinais antropológicos, interpretações sobre os caminhos de desenvolvimento do ser humano, tecendo uma análise das primeiras civilizações até as sociedades mais complexas.

Compreendemos que, nessa obra, Freud aplica, de certa forma, a teoria de Édipo para realizar uma análise social, sobretudo quando mergulha no estudo do homem primitivo.

Não poderá o mesmo ser verdade quanto aos homens primitivos? Temos justificativas para acreditar que, como um dos fenômenos de sua organização narcisista, eles supervalorizam seus atos psíquicos a um grau extraordinário. Consequentemente, o simples *impulso* hostil contra o pai, a mera existência de uma *fantasia* - plena de desejo de matá-lo e devorá-lo, teriam sido suficientes para produzir a reação moral que criou o totemismo e o tabu. Desta maneira, evitaríamos a necessidade de atribuir a origem de nosso legado cultural, de que com justiça nos orgulhamos, a um crime odioso, revoltante para todos os nossos sentimentos. Nenhum dano seria assim feito à cadeia causal que se estende desde os começos aos dias atuais, pois a realidade psíquica seria suficientemente forte para suportar o peso dessas consequências. A isto se poderá objetar que realmente efetuou-se uma alteração na forma da sociedade, de uma horda patriarcal para um clã fraterno. Trata-se de um argumento poderoso, mas não conclusivo. A alteração poderia ter sido efetuada de uma maneira menos violenta e, não obstante, capaz de determinar o aparecimento da reação moral. Enquanto a pressão exercida pelo pai primevo podia ser sentida, os sentimentos hostis para com ele eram



justificados e o remorso por sua causa teria de esperar por seu dia. E se se argumentar ainda que tudo que tem sua origem na relação ambivalente com o pai - o tabu e a ordenação sacrificatória - se caracteriza pela mais profunda seriedade e a mais completa realidade, essa nova objeção tem tão pouco peso quanto a outra, porque os cerimoniais e as inibições dos neuróticos obsessivos apresentam essas mesmas características e, não obstante, têm sua origem apenas na realidade psíquica - provêm de intenções e não da execução delas. Temos de evitar transplantar para o mundo dos homens primitivos e dos neuróticos, cuja riqueza reside apenas no interior deles próprios, o desprezo de nosso mundo corriqueiro - com sua riqueza de valores materiais - pelo que é simplesmente pensado ou desejado (FREUD, 1913, p. 113-114, grifos do autor).

Dessa forma, o autor aponta aproximações quanto a articulação da psicanálise com a historicidade social e cultural, bordejando as divisas da clínica psicanalítica, para dialogar com as ilusões do mundo adulto em torno da educação das crianças.

Uma aplicação semelhante de seus pontos de vista, suas hipóteses e suas descobertas permitiu à psicanálise lançar luz sobre as origens de nossas grandes instituições culturais: a religião, a moralidade, a justiça e a filosofia. Examinando as primitivas situações psicológicas que poderiam fornecer o motivo para criações desse tipo, ficou em posição de rejeitar certas tentativas de explicação que se baseavam numa psicologia demasiado superficial e substituí-las por uma compreensão (insight) mais penetrante (FREUD, 1913, p. 127).

Para o pai da psicanálise, “somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância” (FREUD, 1913, p. 130). Segundo ele, a amnésia infantil atesta que nos transformamos estranhos à nossa infância:

Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o risco de superestimar a importância dos impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças. Pelo contrário, vão se abster de qualquer tentativa de suprimir esses impulsos pela força, quando aprenderem que esforços desse tipo com frequência produzem resultados não menos indesejáveis que a alternativa, tão temida pelos educadores, de dar livre trânsito às travessuras das crianças. A supressão forçada de fortes instintos por meios externos nunca produz, numa criança, o efeito de esses instintos se extinguirem ou ficarem sob controle; conduz à repressão, que cria uma predisposição a doenças nervosas no futuro. [...] E a psicanálise pode também demonstrar que preciosas contribuições para a formação do caráter são realizadas por esses instintos sociais e perversos na criança, se não forem submetidos à repressão, e sim desviados de seus objetivos originais para outros mais valiosos, através do processo conhecido como ‘sublimação’. A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras. Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida (FREUD, 1913, p.131).

Refletir sobre o interesse educacional da psicanálise, absorvendo os apontamentos sobre as descobertas fundadas com tal convicção sobre o tema da infância e a educação das crianças, principalmente quando se reconhece o atravessamento do contexto social, foi fundante para agregar à pesquisa o desenho necessário sobre os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de constituição do sujeito no tempo da infância.

Contudo, elucida Kupfer (1989):

Não se trata, portanto, de criar uma nova disciplina, a Pedagogia Psicanalítica. Não se trata também de transformar professores em analistas. Professores e analistas, aliás, ocupam posições bastante antagônicas entre si (o professor precisa trabalhar com o recalque a seu serviço, enquanto o analista precisa levá-lo ali onde ele está provocando uma neurose). Resta, assim, transmitir a Psicanálise ao educador, como parecem entender os que, nos dias de hoje, estudam o tema. Mas, o objetivo dessa transmissão não é, como no tempo de Anna Freud, aplicar esse conhecimento diretamente no trato com os alunos. A transmissão da Psicanálise ao educador poderá, então, produzir efeitos de natureza diversa na postura do professor (KUPFER, 1989, 76).

Outrossim, as mutabilidades do educar não podem ignorar a psicanálise, pois tem algo a dizer e/ou alertar do que fazer e/ou não fazer, abrindo um campo de possibilidades para uma intervenção com o sujeito-criança, com postura reflexiva no enfrentamento ao hegemônico sem ser hegemônico com o outro discurso, produzindo outro efeito na forma de se compreender esses sujeitos.

Para Almeida (1999):

Se a psicanálise pode contribuir, de alguma forma, com o campo da educação é apontando para a necessidade de uma postura reflexiva sobre a tarefa educativa, que supõe uma re-significação, a ser feita pelo professor, de sua atuação junto aos alunos. Pontuar os efeitos das metas idealizadas e grandiosas que inspiram o ato de educar, pois elas negam a realidade do desejo e, por conseguinte, negam também a criança como sujeito. Assinalar, para o professor, que a mediação do conhecimento e sua possibilidade de significação, pelo aluno, passam pela via da linguagem e da fala, que é sempre endereçada a um Outro. Apontar, ainda, que a posição subjetiva do professor, frente à castração, determina suas modalidades discursivas e que estas têm efeitos de diferente natureza no processo relacional de transmissão e aquisição do conhecimento (ALMEIDA, 1999, p. 64).

De outro modo, Pereira (2017), ponderando sobre o alcance dos movimentos do psicanalista para além da clínica, ilustra que os “colonialismos e hierarquias obtusas” podem surgir como efeito dessa interface múltipla da psicanálise com a educação, sinalizando que:

A psicanálise e educação não é psicanálise, nem tampouco é educação. Mas é um campo de interface que acolhe, de uma e de outra, elementos para melhor analisar e intervir no real educativo – sem comisseração, sem relaxamento de rigor. Justamente devido ao seu exercício ocorrer sobremaneira em universidades, e por isso menos influente a tentáculos doutrinários e sectários encontrados amiúde em instituições de formação de analistas, suspeita-se que a Psicanálise e Educação possam estar mais imune às pelezas depreciativas que reivindicam para si, cada uma a seu modo, o trunfo esclerosado de deter a verdadeira psicanálise (PERERIA, 2017, p. 10-11).

Dolto (2005) reconhece:

Nas assim chamadas ciências humanas, a psicanálise pode esclarecer a dinâmica do inconsciente para aquilo que importa para a medicina, para a psicologia, para a pedagogia, para a sociologia e para etnologia. Mas cada uma dessas ciências conserva sua especificidade; se a psicanálise põe em questão o sentido, a finalidade, os fracassos ou os sucessos dessas ciências, ela jamais pode dar uma resposta quando se trata da angústia humana e de seus arranjos, mas também quando se trata das alegrias humanas, das esperanças, das criações, enquanto ciência fundada sobre a observação empírica das inter-relações emocionais. A psicanálise permite elaborar hipóteses em relação ao *como*,

mas nunca em relação ao *porquê* do viver ou do morrer. A psicanálise não é uma metafísica, nem uma ciência oculta (DOLTO, 2005, p. 172, grifos da autora).

Para além dos muros da clínica e ousando adentrar os espaços educativos, para interpretar e analisar as relações que se estabelecem entre professores e crianças, a psicanálise deixa de ser apenas a prática do divã, projetando-se nas universidades, nos hospitais, nas comunidades e também nas escolas, posto que neste lugar que se encontram os sujeitos do desejo: crianças e professores, sujeitos portadores da palavra animada por um desejo.

Em particular, se aceitamos iluminar a situação de ensino com esse projetor, alguns comportamentos inexplicados até então, comportamentos de alunos e de professores, por exemplo, têm de ser reinterpretados; eles revelam submeter os atores de que são a sede bem além de à ação deles próprios; assim, algumas passagens ao ato em situação, ou muitas das inibições, resistências, dos obstáculos à aprendizagem, até recusas de aprendizagem, encontram uma nova significação (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 45).

À vista disso, ancorados no desejo de encontrar possibilidades e uma nova significação através do aporte psicanalítico, vislumbramos em Freud (1976) a reflexão que nos ajuda a compreender a mudança do enfoque dos seus estudos clínicos dos sujeitos para uma leitura crítica psicanalista da sociedade.

É verdade que a psicologia individual relaciona-se com o homem e explora os caminhos pelos quais ele busca encontrar satisfações para seus impulsos instintuais, contudo, apenas raramente e sob outras condições excepcionais, a psicologia individual se acha em posição de desprezar as relações desse indivíduo com os outros. Algo estar invariavelmente envolvido na vida mental do indivíduo, como um modelo, um objeto, um auxiliar, um oponente, de maneira que, desde o começo a psicologia individual nesse sentido ampliado mais inteiramente injustificável das palavras e é, ao mesmo tempo, também social (FREUD, 1976, p. 91).

Lajonquière (2017) pontua:

Pois bem, como o próprio Freud esperava, não é pouca coisa o que a psicanálise na educação bem pode ensinar ou lembrar aos analistas sobre a mesmíssima psicanálise e a tradição estruturalista de pensamento. Mais ainda, não é pouco se também interessados estivermos pelos destinos oferecidos às crianças, nestes tempos que correm soltos na *pólis* de hoje (LAJONQUIÈRE, 2017, p. 38, grifo do ator).

Dessa maneira, como pensar então, em caminhos para além do senso comum (psico)pedagógico da didática cotidiana encapsulada e das psicopatologias que angustiam crianças, professores e escolas nos dias de hoje?

Para Lajonquière (2010), o discurso hegemônico (psico)pedagógico está tomado de uma visão catequética, de salvação das crianças, de redenção daqueles que supostamente estão em pecado e nem sequer sabem, salvando-as da ignorância, do fracasso escolar.

O autor esclarece ainda que o professor, ao endereçar a fala no espaço educativo a expõe numa tela para que a criança leia e decodifique o sentido da imagem. Vale a aposta de que no ato de aprender há o sujeito do desejo que fala e escuta e para quem apreender é mais do que

assimilação de conteúdos. É a busca de superar dualismos, estabelecer interfaces com outros campos do saber, para dizer o que não pode ser dito inteiramente, mas que ainda insiste.

A demanda elencada neste escrito buscou justamente esse caminho, trabalhando na interface psicanálise e educação, no encontro da palavra das crianças com a escuta dos professores no bojo do discurso social, na finalidade de pensar como *isso* se (entre)laça no cotidiano pedagógico, percorrendo o caminho de entrelaçamento dos vínculos didáticos e compreendendo a palavra que anima o desejo, analisando-o e encontrando novos significantes. Vislumbrando a primazia do simbólico para melhor apreender os ecos das escutas.

Kupfer (2000) assinala que:

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

Compreendemos, sobretudo, a importância de uma fala crítica no interior da escola, que busque o caminho dos significados e significantes, em que professores e crianças troquem, refaçam sentidos e permitam que surja uma nova fala, uma nova escuta, para que o sabor da relação constitua-se e o saber seja uma “outra coisa” que se possa ensinar e apreender.

Essa “outra coisa” está no avesso dos percursos marcados pelo senso comum (psico)pedagógico e, que em razão desse percurso, orientamos nossas atividades e as impomos à criança, na suposição de que sabemos o que é melhor para ela. É possível que em certa medida a psicanálise possa contribuir para que o sujeito-professor faça um bordado da fala e da escuta nos espaços educativos. Estas são permeadas de afeto e o avesso proposto pela psicanálise pode revelar a cor, o matiz e as linhas utilizadas e simbolizadas na fala de Voltolini (2011):

O avesso [...] indica o que é parte do “mesmo pano”, não qualquer parte, mas aquela que se pretende “esconder”. Ali onde a costura foi malfeita, sem um cuidado estético, a tinta não foi considerada, e a estampa ficou opaca, mas ali, fundamentalmente, onde a estrutura da roupa externa poderia resistir. Por conta dessa posição, a Psicanálise está condenada a ser um lembrete crônico à ciência daquilo que ela esconde ao erigir a bela roupa que constrói com seus instrumentos hábeis para criá-la. (VOLTOLINI, 2011, p. 237).

A conexão aqui proposta, da psicanálise com o discurso social, com a cultura e com a educação (parte fundamental da estrutura social), amplificou o alcance dos movimentos psicanalíticos para além da clínica e aproximou o chão da escola florescendo a escuta-olhar dos educadores no sentido de vislumbrar caminhos possíveis para a constituição do sujeito do desejo.

Dolto (2007) ressalta que:

É na escola que tudo que interessa às crianças deveria ser orquestrado a fim de embasar toda a adaptação da criança à sua vida social por meio do despertar de seus próprios

desejos. É na escola que inicia as técnicas culturais que ela deseja adquirir: a mitologia, a história, a geografia, o direito, as religiões e todas as ciências (DOLTO, 2007, p. 208).

Dessa forma, estabelecer vínculos entre as crianças e professores, para além dos contratos didáticos apregoados pelo discurso (psico)pedagógico, criando possibilidades para novos dispositivos de diferenciação pedagógica, é um desafio posto para a escola. O vínculo está dentro dos sujeitos e não fora deles. É uma posição subjetiva do sujeito-professor entre o sujeito-criança e o chão da escola, implicados nos seus discursos e práticas. Tornando-se agentes de possibilidades, na jornada de invenção de outro significante, sem recorrem aos recursos preteridos do senso comum (psico)pedagógico.

Em suma, essas são proposições para se pensar no laço didático comprometido em envolver as crianças no laço social enquanto sujeitos de desejo. Promovendo educação com felicidade individual, entendida como um bem estar de cada sujeito-criança, no movimento dinâmico da psicanálise com a educação, enfrentando o “hegemônico nosso de cada dia”. Enfim, tratou-se aqui de buscar, no processo da escuta sensível do desejo dito e não-dito, aquilo que se repete como traço de uma marca o que podemos (re)significar junto às infâncias.

### 1.1.2. A práxis hegemônica que tampona o Real: *o senso comum (psico)pedagógico*

Na tentativa de olhar pela fenda da práxis hegemônica (psico)pedagógica atada aos caminhos da educação das crianças que deixam sequelas importantes para a vida desses pequenos sujeitos, acrescentamos ao debate, junto ao aporte psicanalítico, a complexidade peculiar das abordagens teórico/práticas alusivas ao que estamos denominando aqui de *senso comum*<sup>3</sup> (psico)pedagógico.

O senso comum (psico)pedagógico que pretendemos elucidar é entendido por nós como um modelo explicativo de gênese da troca (psico)pedagógica docente, como um agrupamento de conceitos, alegações e interpretações sobre as teorias e a práxis pedagógica no cotidiano escolar, por meio de um fluxo de discursos individuais e coletivos que são compartilhados por gerações de professores e professoras servindo para orientar seu exercício educativo, dominá-lo e compreendê-lo.

Com relação ao senso comum pedagógico, Luckesi (1990) argumenta:

Em geral, parece que o senso comum pedagógico é o seguinte: para ser professor no sistema de ensino escolar, basta tomar um certo conteúdo, preparar-se para apresentá-lo ou dirigir o seu estudo; ir para uma sala de aula, tomar conta de uma turma de alunos, e efetivar o ritual da docência: apresentação de conteúdos, controle do alunos, avaliação das aprendizagens, disciplinamento, etc. Ou seja, a atividade da docência tornou-se uma rotina comum, sem que se pergunte se ela implica ou não nas decisões contínuas,

<sup>3</sup> O senso comum são versões contemporâneas de um determinado saber, é o espaço do que nos é familiar, próximo. (FERREIRA; BRUM, 2000).

constantes e precisas, a partir de um conhecimento adequado das implicações do processo educativo na sociedade (LUCKESI, 1990, p. 97).

Luckesi (1990) aborda, do ponto de vista da filosofia, os aspectos essenciais da prática docente marcando a compreensão do sentido e do valor político do senso comum pedagógico que atravessa a rotina da organização escolar cotidiana. Essa compreensão apontada pelo autor vem atravessada pelo peso do discurso, que é passado por gerações – como uma herança pedagógica hereditária – através dos gestos e convivências, sobretudo através das palavras.

O movimento que alicerça o senso comum (psico)pedagógico na trajetória da organização dos espaços educativos e das aulas planejadas do dia a dia docente, também se faz presente nos escritos de Freire, sobre o senso comum nas escolas, quando assinala que a ciência é um dispositivo fundamental para o alcance de novos conhecimentos e o senso comum um caminho para ampliar olhares críticos da realidade experiencializada pelos sujeitos, numa conexão somatória entre o universo da ciência e o discurso construído socialmente.

Para Freire (1996), “ensinar exige pesquisa” e, logo, a superação necessária do senso comum. Por isso, sendo os sujeitos da educação, sujeitos históricos, adentrar e conhecer a historicidade do mundo e os conhecimentos construídos seria então o percurso necessário para que professores fizessem uma consonância dos olhares ancorados nas tendências pedagógicas como um bom caminho para o levantamento de proposições em relação à construção do conhecimento.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 16).

Para tanto, as teorias (psico)pedagógicas construídas cientificamente moldaram, por décadas, a forma como concebemos as infâncias, pautando-as como fase específica do desenvolvimento das crianças, com uma visão de educar para desenvolver ou animar competências que possam estar sob letargia, adormecidas – seja de caráter físico, emocional, afetivo, intelectual ou social – como objeto de estudo, estabelecendo procedimentos de cuidado, agregando conteúdos a serem transmitidos e organizando espaços sociais distintos para sua educação nas sociedades.

A história nos mostra que, ao longo de décadas, a educação sempre foi objeto das mais variadas tentativas científicas de explicar o desenvolvimento das crianças, suas aprendizagens (ou não-aprendizagens), a socialização e a melhor forma de disciplinar o sujeito.

Essa espécie de herança pedagógica, de certa forma, está posta de forma consciente e inconsciente nos espaços educativos e, mesmo que na educação encontremos várias tendências pedagógicas que apontam caminhos diferentes para a construção dos conhecimentos, na escola se constitui um ambiente cultural onde se faz a troca de experiência das práticas pedagógicas adquiridas pelos docentes. Práticas que, segundo Dolto (2005), precisam estar ancoradas também na cultura.

Ora, o que é a cultura? É encontrar pessoas que vivem aquilo que lhes é ensinado. Mas os professores não vivem aquilo que ensinam; ouvindo as aulas, sentados em grupos em horários estabelecidos, nem alunos e nem professores vivem o que é ensinado. É um empobrecimento total. A libido não foi inscrita, como antes, no que é vivido pela criança desde pequena; a cultura não inscreveu a libido; a informação não se inscreveu em seu corpo à medida que vivia. Como o ensino escolar é dispensado ao futuro melhor? Através das palavras de alguém que está sentado e como morto diante dele (DOLTO, 2005, p. 60).

Em vista disso, as aclamadas tendências pedagógicas do pensamento contemporâneo, especificamente aquelas que buscam interpretar a educação no contexto de práticas sociais mais profundas parecem, do ponto de vista psicanalítico, não conseguir alcançar a importância dos vínculos subjetivos e do bordado tecido pela palavra que anima o desejo e conectam os sujeitos do espaço educativo numa sutil costura que, parece-nos, em vasta grandeza, imperceptível pelo prisma do tecnocientificismo (psico)pedagógico.

Dito isto, é oportuno reafirmar que o chão pedagógico está submetido aos critérios de uma práxis hegemônica ativa e a educação, no seu sentido mais amplo, carregada do justificacionismo (psico)pedagógico.

Para Lajonquière (2010):

Na pedagogia impera, há algumas décadas, certo *justificacionismo* psicológico: tudo o que acontece na vida junto às crianças – seja em casa, seja na escola – é decifrado e justificado graças a uma hermenêutica psico-sócio-lógica qualquer [...].

Em suma, o tecnocientificismo (psico)pedagógico consola pais e pedagogos, bem como anestesia espíritos e corações adultos, na tentativa sempre vã de suturar o *desejo* que – à sua enigmática maneira – anima a vida (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 62, grifos do autor).

A psicanálise, dessa forma, vem num movimento que possibilitará virar do avesso o senso comum (psico)pedagógico. Ela aponta que há algo em jogo para além dos discursos hegemônicos e que escapa as suas ilusões, ou seja, a ordem dos efeitos das não regularidades que borbulham no cotidiano das escolas.

Diante desse modelo de pensamento e organização historicamente alicerçado na educação das crianças, Lajonquière (1992) propõe um atravessamento dos limites da psicanálise rumo ao pensamento de que existe um sujeito animado por um desejo:

O discurso pedagógico hegemônico repousa na ilusão (Freud: “crença animada por um desejo”) de que o “saber é poder”, ou seja, que conhecendo as leis da aprendizagem o

pedagogo detém o poder de calcular os efeitos dos métodos que coloca em ação (em outras palavras, supõe que pode calibrar o valor dos estímulos que apresenta aos olhos da criança). Esta crença, por sua vez, impõe-se no campo terapêutico justificando toda uma série de ortopedias reeducativas que buscam reconectar o desconectado (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 15).

É a busca de reconectar o desconectado, sobretudo de reencontrar o desencontrado no vínculo didático estabelecido na sala de aula, superando a ilusão prática pedagógica do controle, da leitura biologizante do desenvolvimento infantil, apreendendo o processo estritamente educativo no descolamento (psico)pedagógico.

É sob esse ponto de vista, do aporte psicanalítico, que inserimos o *sensu comum* (psico)pedagógico que estamos pautando nesse escrito. Aquele discurso catalogado no justificacionismo (psico)pedagógico, contudo, que é transmitido entre as gerações docentes, enraizado no chão da escola, com muita ou pouca atenção científica, mas que sujeita a criança aos métodos, às didáticas do “tempo da minha infância”, aos estatutos, formulários e “receitas prontas” que distanciam as infâncias da urgência e constituição de um sujeito do desejo.

Assim, compreendemos que a escola e os sujeitos da docência podem acender, ir além da práxis pedagógica hegemônica e do mais do mesmo do planejamento cotidiano, refazendo as trilhas esquecidas dos desejos ditos e não ditos que a educação tampona na sua tentativa de educar as crianças.

## 1.2. O lugar dos desejos ditos e desejos não ditos: o que as crianças desejam aprender e o que os professores desejam ensinar?

Caminhando no sentido de fundamentar as nossas inscrições ancoradas no traço teórico marcado na pesquisa, nos colocamos, nessa seção, com empenho em desvelar as perspectivas psicanalíticas sobre o desejo e os movimentos causados pela busca incessante dos sujeitos nas relações de proximidade e confluência entre várias peças subjetivas elencadas para satisfazê-lo. Para tanto, buscaremos também tracejar essa linha de pensamento nos possíveis movimentos criados pelos sujeitos da infância no encontro com os sujeitos da docência, atravessados pelos desejos ditos e não ditos no *setting*<sup>4</sup> pedagógico.

### 1.2.1. O desejo: isso que movimenta e anima o sujeito-criança para vida

Quanto mais penso, mais digo a mim mesma que essa ideia poderia talvez ajudar na transformação da sociedade em suas relações com o saber, deixando ao saber seu valor vitalizante para cada um, promocional, com seu valor de sublimação, para os indivíduos, de meios de laços sociais, até supranacionais, mas de sublimação deixada a seu livre desejo (DOLTO, 2005, p. 281).

<sup>4</sup> Alusão ao “Setting Analítico”: Conjunto de recursos e procedimentos colocados no atendimento oferecido ao paciente. Está relacionado ao par analítico, ou seja, relação entre analista e paciente na clínica psicanalítica.



A ideia de desejo inconsciente, no percurso histórico da Psicanálise, orienta a organização teórico-metodológica do pensamento psicanalítico. Freud (1900) indicou essa conexão quando afirmava o desejo como parte essencial do sujeito da razão amparado na estrutura da ciência moderna. Mediante a certificação de que o sujeito da razão estava fora do lugar onde a ciência o havia colocado, a concepção de desejo, então, se ancorou no pensamento de correlação a uma realidade psíquica, desvelada pela escuta na clínica psicanalítica.

Em “*A interpretação dos sonhos*” (1900), os sentidos fundantes que nortearam a metapsicologia são elucidados, estruturados e defendidos compondo as relevantes concepções da teoria freudiana de desejo inconsciente. Esses caminhos desvelados por Freud (1900) articulam-se inerentes a cerca da caracterização do desejo inconsciente e sua origem:

Suposições que hão de fundamentar-se num outro momento nos dizem que o aparato psíquico obedeceu primeiramente ao afã de manter-se o mais possível isento de estímulos. Porém, a estimulação da vida externa perturba esta simples função; a ela deve o aparato também o empurrão para sua constituição ulterior. A excitação imposta pela necessidade interior buscará uma drenagem na motilidade que pode designar-se “alteração interna” ou “expressão emocional”. [Tal situação] só pode modificar-se quando por algum caminho (no caso da criança, pelo cuidado alheio), se dá a experiência da *vivência de satisfação* que cancela o estímulo interno. Um componente essencial desta vivência é a aparição de certa percepção (a nutrição, no caso de nosso exemplo) cuja imagem mnêmica permanece, daí em diante, associada ao traço que deixou na memória a excitação produzida pela necessidade. Na próxima vez que esta última sobrevinha, devido ao enlace assim estabelecido, suscitará uma moção psíquica que quererá investir novamente a imagem mnêmica daquela percepção e produzir outra vez a percepção mesma, vale dizer, na verdade, restabelecer a situação da satisfação primeira. Uma moção dessa índole é o que chamamos desejo, a reaparição da percepção é o cumprimento do desejo, e o caminho mais curto para este é o que leva desde a excitação produzida pela necessidade até o investimento pleno na percepção (FREUD, 1900, p. 557-558, grifos do autor).

Para Jorge (2010):

A descoberta da psicanálise é a descoberta do inconsciente, e Freud a apresenta em três grandes livros inaugurais: *A interpretação dos sonhos* (1900), *A psicopatologia da vida cotidiana* (1901) e *Chistes e sua relação com o inconsciente* (1905). Esses três livros – segundo Lacan, obras “canônicas e matéria de inconsciente” – expõem a estrutura do inconsciente tal qual como ela é: articulada com a linguagem. É o desejo inconsciente que aparece no início da descoberta da psicanálise (JORGE, 2010, p. 74, grifos do autor).

Assim, por esses caminhos desvelados, na prática analítica, a psicanálise apresenta o que se qualifica como sujeito do desejo, ou seja, aquele que está assujeitado ao inconsciente, ao Outro. Cindido pela linguagem e pela pulsão, que Lacan (1998) busca resgatar, direcionando a clínica psicanalítica no caminho trilhado por Freud: a rota do inconsciente.

O efeito de linguagem é a causa introduzida no sujeito. Por esse efeito, ele não é causa dele mesmo, mas traz em si o germe da causa que o cinde. Pois sua causa é o significante sem o qual não haveria nenhum sujeito no real. Mas esse sujeito é o que o significante representa, e este não pode representar nada senão para um outro significante: ao que se reduz, por conseguinte, o sujeito que escuta.

Com o sujeito, portanto, não se fala. Isso fala dele, e é aí que ele se apreende, e tão mais forçosamente quanto, antes de – pelo simples fato de isso se dirigir a ele - desaparecer como sujeito sob o significante em que se transforma, ele não é absolutamente nada. Mas esse nada se sustenta por seu advento, produzido agora pelo apelo, feito no Outro, ao segundo significante.

Efeito de linguagem, por nascer dessa fenda original, o sujeito traduz uma sincronia significante nessa pulsação temporal primordial que é o fading constitutivo de sua identificação. Esse é o primeiro movimento.

Mas, no segundo, havendo o desejo feito seu leito no corte significante em que se efetua a metonímia, a diacronia (chamada "história") que se inscreveu no fading retoma à espécie de fixidez que Freud atribui ao voto inconsciente (última frase da *Traumdeutung*) (LACAN, 1998, p. 849).

Freud, para além do pensamento da ciência moderna de sua época, apontou a divisão do sujeito e esse pensamento faria parte do aparelho psíquico. Dessa forma, como elucidado por Lacan (1998), é no lugar de um sujeito dividido que o desejo emerge como a marca de um saber inconsciente, posto que, conforme Freud, “[...] nada além do desejo pode impelir nosso aparelho psíquico a trabalhar” (FREUD, 1900/2006, p. 568).

No texto “*Projeto para uma psicologia científica*”, Freud (1996) marca uma primeira experiência de satisfação como fundadora do aparelho psíquico. A experiência da criança recém-nascida, desprotegida por ser motora e simbolicamente imatura, marca sua posição diante do outro como sujeito submetido, para além da necessidade do cuidar, à linguagem, como aponta Freud quando revela que, além da necessidade, há “a importantíssima função secundária da comunicação”.

Essa vicissitude se manifesta como um lugar-comum também de grupos sociais e conjunções culturais em que prevalece certa impossibilidade, pois a idealização de alcançar o desejo, de efetivá-lo, como função que guia e se liga ao contentamento foi afastado, pois a ligação à satisfação instaurou conexão ao tema do gozo, dos deleites, das energias e do lugar da zona de conforto. Desse modo, para a psicanálise, estar no campo do desejo é estar no campo do enfrentamento, diante disso o sujeito volta ao lugar de proteção, onde prevalece a resistência em saber sobre o desejo.

Nesta ideia de resistência alicersei então minha concepção acerca dos processos psíquicos na histeria. Para o restabelecimento do doente mostrou-se indispensável suprimir estas resistências. Partindo do mecanismo da cura, podia-se formar ideia muito precisa da gênese da doença. As mesmas forças que hoje, como resistência, se opõem a que o esquecido volte à consciência deveriam ser as que antes tinham agido, expulsando da consciência os acidentes patogênicos correspondentes. A esse processo, por mim formulado, dei o nome de ‘repressão’ e julguei-o demonstrado pela presença inegável da resistência (FREUD, 1910, p. 17).

Portanto, o conceito de desejo aparece em Freud ligado a ideia de um desejo que se realiza de forma alucinada a partir da concepção de um desejo recalçado num sonho, ou seja, num caminho que parte das pendências do cotidiano, dos desejos infantis e se projeta realizado

num futuro. Um fio condutor atemporal que interliga o presente, o passado e o futuro, como numa *roda viva do desejo* – forma pela qual chamaremos o movimento do desejo – que vai impulsionando o sujeito, colocando-o em movimento e animando a vida.

Ora, cumpre saber que cada vez que um ser humano é animado por um desejo, ele experimenta o sentimento de risco, senão não sentiria um verdadeiro desejo. Desejo implica risco, o que implica angústia; ao contrário da necessidade e de sua satisfação, que não são acompanhados de angústia (DOLTO, 2007, p. 32).

Ao contrário do que pensa o senso comum, o desejo não está ligado às necessidades e à satisfação. A psicanálise nos mostra que o desejo vai ao encontro de um objeto que provoca sofrimento, pois o desejo não obedece à mecânica do prazer. Essa mecânica da velocidade das satisfações humanas compromete o estabelecimento do desejo sobre a vida, uma vez que o desejo nasce da qualidade psíquica da vida humana.

O desejo (do alemão *Wunsch: retorno a traços de memória vividos pelo sujeito*, grifo nosso) é essa violência que, através do vínculo psíquico parental, da imposição da cultura, da história das sociedades, cometemos sobre os instintos humanos, ou seja, é a transformação dos instintos em uma linguagem, coisificando-o, multiplicando-se, até que se torne inacessível ao ser humano.

Concebemos como expressão de sentido semelhante sobre desejo o *movimento que provoca impulsos inconscientes na busca de um determinado objeto* (grifo nosso), na ânsia da satisfação primeira – a criança, quando pequena, persiste em concluir uma tarefa da qual lhe foi negada o prazer em completá-la, insistindo assim no intuito de finalizá-lo, ela busca estratégias, cria movimentos para alcançar aquela satisfação primeira censurada. Como não concluir aquilo que a guiava na busca de uma satisfação? O *desejo* assim se coloca de forma intensa a fim de ser realizado. Seguramente, há um desejo existente porque houve o veto. Uma censura pode colocar em causa um desejo.

Toda criança, ao nascer, já começa seu ciclo de vida coberta pelo desejo do Outro, desejo que arrebatava o instinto desse ser que acaba de vir ao mundo e que inaugura o psiquismo humano. É *isso*<sup>5</sup> que põe em questão o movimento que o sujeito faz em busca de satisfação e impulso para as questões da sua vida. O desejo possui uma estrutura de movimentar-se para o futuro. Freud, em grande parte de sua obra, traz o desejo como pulsão, como algo que se impulsiona em determinada direção.

Nas palavras de Garcia-Roza (2009):

O desejo é como certos personagens importantes de uma peça ou de um filme; sua entrada em cena requer uma preparação prévia do espectador, a criação de um clima que

---

<sup>5</sup> Referência ao inconsciente como *isso*.

valorize o momento de seu aparecimento. Não há necessidade de trompas anunciando a sua chegada, mas também não podemos minimizar sua importância introduzindo-o no meio dos demais personagens. Como ponto de partida, podemos dizer que um desejo é uma ideia (*Vorstellung*) ou um pensamento; algo completamente distinto, portanto, da necessidade e da exigência. O desejo se dá ao nível da representação tendo como correlato os fantasmas (fantasias), o que faz com que, contrariamente à pulsão (*Trieb*) — que tem de ser *satisfeita* —, o desejo tenha de ser *realizado* (GARCIA-ROZA, 2009, p. 83, grifos do autor).

Lacan, introduzindo uma nova ética para a psicanálise, traz o desejo como ponto central, deslocando seu significado da *pulsão*. Aproximando-o à *demand*a quando cogita capturar, orientar ou localizar o objeto não conseguindo atingi-lo.

Para Lacan (2003):

O desejo é propriamente a paixão do significante, isto é, o efeito do significante sobre o animal que ele marca e cuja prática da linguagem faz surgir um sujeito - um sujeito não simplesmente descentrado, mas fadado a só se sustentar num significante que se repete, isto é, como dividido (LACAN, 2003, p. 228).

No que se refere aos conceitos de instinto e pulsão, Lacan (2008) aponta a importância de levarmos em consideração que, além de humanos, também somos animais e, portanto, possuímos instintos. Entretanto, estes estariam amalgamados com a pulsão, pois o processo civilizatório se tornou um marco da passagem instintual para a pulsional. Uma possível diferenciação entre os instintos e a pulsão é que os primeiros são da ordem do “programado”, enquanto que a pulsão diz da presença do desejo.

Outro conceito basal, ligado à pulsão, é o recalque. É a partir do abandono da hipnose que o conceito começou a ser percebido e desenvolvido por Freud, uma vez que através da associação livre pôde-se ter acesso aos conteúdos inconscientes recalcados. É necessário marcar aqui que o recalque é tido como a pedra angular da psicanálise, uma vez que constitui o inconsciente em todas as estruturas clínicas, e que possui uma distinção com o conceito de repressão. Diferente da repressão, o recalque independe de uma ação externa coercitiva, ele pode ser entendido como um processo ontológico e filogenético. Lacan (2008) pontuou não só que o recalque não provém da repressão, como esta seria um efeito do recalque.

O recalque pode ser dividido em três fases: fixação (recalque originário), recalque propriamente dito (recalque secundário) e retorno do recalcado (parcela de fracasso do recalque). Apesar das diferenças entre recalque e repressão, pulsão e inconsciente, Freud jamais abandona a visão biológica. A pulsão, de acordo com Freud (1910), situa-se na fronteira entre o psíquico e o somático. Assim, com a introdução do Objeto *a*, o recalque revela-se estruturante ao nascimento do sujeito, pois aponta para uma falta jamais suprida, mas para sempre presentificada no deslizar desejante.

Jorge (2005) apresenta dois dualismos pulsionais em Freud. O primeiro dualismo seria as pulsões sexuais e as pulsões de auto conservação, ideia que, desenvolvida pelo autor, chega ao segundo dualismo: pulsão de morte (simbólica) e pulsão de vida (libidinal). O autor relaciona a pulsão com a repetição, como a cadeia significante que desliza metonimicamente, uma pulsão de morte como ordem simbólica, como a insistência da cadeia significante. Essa fala que está no sujeito, sem ser a fala do sujeito (pulsão de morte), uma repetição que o sujeito traz na sua fala, sem um saber consciente. É a possibilidade de criação. Do desejo que não cessa de não se escrever na busca de um objeto perdido.

Em relação ao objeto perdido do desejo, Jorge (2005) aponta para uma falta inalcançável e impossível, responsável pelo investimento do sujeito na busca de objetos que não existem enquanto tais. Segundo o autor, em Freud, o desejo de encontro com o objeto é sempre o desejo de um reencontro com um objeto perdido: "Mas, se o objeto *a* se define por ser um objeto que não existe, como é possível falar dele como objeto causa do desejo, senão na medida mesma em que o desejo mantém uma relação absolutamente estrita com a falta?" (JORGE, 2005, p. 139). Assim, segundo o autor, o objeto *a* permeia todas as expressões humanas, revelando que este não cessa e, pela pulsão, o sujeito tenta de todas as formas enlaçá-lo.

Vale ressaltar que o Objeto *a* é causa do desejo e não objeto do desejo. Ele é o motor da estrutura do desejo, localizado no centro do *nó borromeano*<sup>6</sup> (LACAN, 1973) com sua tripla inscrição nos registros do Real, do Imaginário e do Simbólico. O Real é o impossível, que não cessa de não se escrever, o não-senso. O Imaginário, a produção do necessário ao sujeito, o sentido, que não cessa de se escrever. O Simbólico é a função contingencial entre os outros dois registros, a produção do duplo sentido, que cessa de não se escrever.

Dessa forma, compreendemos que tanto Lacan quanto Freud nos mostraram que a pulsão se refere ao impossível e não ao proibido, ela está fadada à insatisfação, uma vez que a satisfação absoluta está voltada para o regime do impossível. A satisfação, nesse sentido, é sempre parcial, não-toda, em outras palavras, não há gozo total.

Então, no entendimento dessa perspectiva do impossível, o desejo se desvela como uma hipótese de que todos os desejos estão formando cadeias anelares que se polarizam a um determinado sentido, cadeias que ajudam a formar a *fantasia*, a ilusão de se ver um objeto a frente, mas a causa está atrás. Assim esses desejos do qual os sujeitos fantasiam no seu cotidiano, na verdade são da ordem da demanda, pois eles têm os objetos que os estabilizam.

Para Miller (2013):

---

<sup>6</sup> Trata-se de uma certa coesão (borromeana) que mantém os três registros juntos (Real, Imaginário e Simbólico), e o ponto de junção é então um ponto de amarração, um buraco: o objeto *a*. (LACAN, 1973).

O desejo não está coordenado a um objeto natural ou social. Seu objeto não se encontra na realidade comum, mas na fantasia individual. Como tal, não é um objeto do qual se precisa e não se pode obtê-lo pela demanda. É, antes, um objeto que, se assim posso dizer, o deixa de boca aberta. Num tratamento analítico, constatamos que a confissão da fantasia é com frequência o mais difícil. A relação do sujeito do conhecimento com o objeto do conhecimento é tradicionalmente descrita como harmoniosa e complementar. No registro do desejo, a relação do sujeito com o objeto é completamente diferente. Lacan mostra que o aparecimento do objeto do desejo se marca, do lado do sujeito, por um *fading*: o sujeito não consegue se manter, ele evapora, desaparece. É nisso que ele passa ao inconsciente (MILLER, 2013, p. 2-3, grifo do autor).

Em *A Bâscula do desejo*, Lacan (1901-1981) indica que essa função central dessas cadeias anelares que colocam o sujeito em movimento, de forma imaginária, e o faz aprender a se conhecer como forma, sempre pode bascular. Segundo ao autor:

Antes que o desejo aprenda a se reconhecer - digamos agora a palavra – pelo símbolo, ele só é visto no outro. Na origem, antes da linguagem, o desejo só existe no plano da relação imaginária do estado especular, projetado, alienado no outro. A tensão que ele provoca é então desprovida de saída. Quer dizer, não tem outra saída senão a destruição do outro [...].

O desejo do sujeito só pode, nessa relação, se confirmar através de uma concorrência, de uma rivalidade absoluta como outro, quanto ao objeto para o qual tende. E cada vez que nos aproximamos, num sujeito, dessa alienação primordial, se engendra a mais radical agressividade – o desejo do desaparecimento do outro enquanto suporte do desejo do sujeito [...].

Cada vez que o sujeito se apreende como forma e como eu, cada vez que se constitui no seu estatuto, na sua estatura, na sua estática, o seu desejo se projeta para fora. Onde se segue a impossibilidade de toda coexistência humana (LACAN, 1901-1981, p. 197-198).

Essa projeção do desejo é a representação das pulsões que faz com que o ser humano, a partir da linguagem, inicie uma busca constante do objeto que vem para abrandar, segundo Lacan (2009), a falta – a falta a ser – *isso* que completaria o sujeito através da *coisa*<sup>7</sup>. Nesse sentido, o desejo é *isso* que se projeta e persegue objeto que quando atingido perde a sua significação, fazendo com que o ser humano engrene em uma roda viva de desejos, de objeto em objeto, de forma alienada, sempre em busca de satisfazê-lo.

Por sujeito do desejo alienado, vocês provavelmente querem dizer aquilo que enuncio como "o desejo de... é o desejo do Outro", o que está certo, exceto que não existe sujeito do desejo. Existe o sujeito da fantasia, isto é, uma divisão do sujeito causada por um objeto, ou seja, tamponada por ele, ou, mais exatamente, o objeto do qual a categoria da causa tem lugar no sujeito.

Esse objeto é o que falta à consideração filosófica para ela se situar, isto é, para saber que ela não é nada. Esse objeto é aquele que conseguimos, em psicanálise, fazer com que salte de seu lugar, como a bola que espirra da embolação da pequena área para se oferecer ao chute a gol. Esse objeto é aquele atrás do qual se corre na psicanálise, ao mesmo tempo em que se coloca todo o desajeitamento possível em sua apreensão teórica (LACAN, 2003, 214).

---

<sup>7</sup> 'A Coisa' (*das Ding*) – conceituação freudiana da 'Coisa' que serve de suporte à designação de um real inacessível que é condição da linguagem.

A psicanálise nos revela que falta é própria da estrutura humana. Somos seres faltantes, a falta provoca o movimento numa dialética do desejo na busca do objeto perdido, uma busca que é infinita. Não há um desejo real sem haver o espaço da falta, essa fenda do vazio que teima em insistir. Contudo, o sujeito não é um puro vazio, é um ser com história imerso na cultura e constituído nos laços sociais.

À luz das contribuições de Lacan, Jorge (2005) explicita o sentido do que significa afirmar que o objeto do desejo é um objeto faltoso. Segundo o autor:

O desejo humano é causado por um objeto que falta e que, como tal, é responsável pela estrutura faltosa que produziu o advento do simbólico enquanto advento absolutamente novo da evolução. Com o advento simbólico, o sujeito humano desenvolveu uma linguagem que mediatizou um acesso diferente ao real, e, por meio dele, abriu as portas que constituíram seus quatro mais excelentes caminhos: arte, ciência, filosofia e religião (JORGE, 2005, p. 36).

Portanto, a psicanálise, então, nos fala de “*O Desejo*”, pois este é composto pela história dos desejos desejados. Ele é a própria estrutura da cadeia que movimenta toda a história dos desejos que foram desejados pelo sujeito. É essa história que leva em conta a causa do desejo e direciona o sujeito para a busca de um saber do desejo, construído com as questões experiencializadas, com a orientação de sentido para essas questões e com circulação da demanda. Para Lacan (2003), a demanda encontra o objeto num movimento circular em que o objeto está inserido em uma forma, uma estrutura a qual estamos chamando de *roda viva do desejo*, apresentada na figura a seguir.

**Figura 1: roda viva do desejo**



Fonte: elaborado pelo pesquisador

Para Lacan (1958):

É da solidariedade desse sistema, sincrônico enquanto que repousando no fugir do código, que o discurso da demanda enquanto anterior ao código toma a sua solidez, noutros termos, que na diacronia, ou seja, no desenvolvimento desse discurso, aparece isto que se chama mínimo de duração exigível para a satisfação – ainda que ela seja o que se chama uma satisfação mágica – ou ao menos de repulsa, ou seja, o tempo de falar. E devido a esta relação que a linha do discurso significante, do discurso significante da demanda que, em si mesmo, visto que é composto por significantes, deveria aparecer aqui e representar-se sob a forma fragmentada que vemos subsistir aqui, ou seja, sob a forma de uma sucessão de elementos discretos, os quais separados por intervalos; e em função da solidez sincrônica do código ao qual esses elementos sucessivos são emprestados que se concebe esta solidez da afirmação diacrônica e a constituição do que se chama na articulação da demanda, o tempo da fórmula. Por isso é anteriormente ao código ou aquém do código que esta linha se apresenta como continua (LACAN, 1958, p. 39).

A Roda Viva que figuramos nesse escrito demonstra que o desejo não pára, insiste e pulsa, pois ele não é do *eu*, como algo racional. O desejo é inconsciente e vai comparecendo em partes na roda viva, num jogo a ser decifrado, e para isso o sujeito tem que ter a coragem de se deparar com ele e sustentá-lo. Assim, sendo o desejo inconsciente e estando numa posição subjetiva, o sujeito do desejo terá que se haver consigo, com sua história e seus símbolos constituídos, suas narrativas e experiências adquiridas na roda viva do desejo. Ele terá que se haver com o desejo que também é coletivo, pois ele dialoga com o mundo, como esclarece Freud (1920):

O indivíduo, nas relações que já mencionei – com os pais, com os irmãos e irmãs, com a pessoa amada, com os amigos e com o médico –, cai sob a influência de apenas uma só pessoa ou de um número bastante reduzido de pessoas, cada uma das quais se torna enormemente importante para ele. Ora, quando se fala de psicologia social ou de grupo, costuma-se deixar essas relações de lado e isolar como tema de indagação o influenciamento de um indivíduo por um grande número de pessoas simultaneamente, pessoas com quem se acha ligado por algo, embora, sob outros aspectos e em muitos respeitos, possam ser-lhe estranhas. A psicologia de grupo interessa-se assim pelo indivíduo como membro de uma raça, de uma nação, de uma casta, de uma profissão, de uma instituição, ou como parte componente de uma multidão de pessoas que se organizaram em grupo, numa ocasião determinada, para um intuito definido. Uma vez a continuidade natural tenha sido interrompida desse modo, se uma ruptura é assim efetuada entre coisas que são por natureza interligadas, é fácil encarar os fenômenos surgidos sob essas condições especiais como expressões de um instinto especial que já não é redutível - o instinto social (*herd instinct, group mind*), que não vem à luz em nenhuma outra situação. Contudo, talvez possamos atrever-nos a objetar que parece difícil atribuir ao fator numérico uma significação tão grande, que o torne capaz, por si próprio, de despertar em nossa vida mental um novo instinto, que de outra maneira não seria colocado em jogo. Nossa expectativa dirige-se assim para duas outras possibilidades: que o instinto social talvez não seja um instinto primitivo, insuscetível de dissociação, e que seja possível descobrir os primórdios de sua evolução num círculo mais estreito, tal como o da família (FREUD, 1920, p. 45, grifos do autor).

Uma provocação – corroborando com Dolto (2007) – que a psicanálise coloca para a educação seria possibilitar, justamente isso, que a criança pense em como se colocar como



sujeito para a construção de sua história, frente ao seu grupo social, como sujeito para esse Desejo, aprendendo a se posicionar diante do desejo e do objeto:

É que vida é mais forte que qualquer educação: os instintos existem, não se pode ir contra eles. A verdadeira educação é precisamente aquela que permitirá à vida desenvolver-se sem obstáculos e à criança conhecer seus instintos para tornar-se senhora deles, e não para ser prisioneira deles, nem da opinião alheia (DOLTO, 2007, p. 60).

Nessa direção, compreendemos que quando a criança está imersa nesse movimento, ali falta o sujeito. Assim caberia a educação perguntar e direcionar a criança a ser sujeito da sua própria vida para que não fique no ciclo vicioso de responder a demandas sem ter conseguido parar e se questionar sobre o que deseja aprender. Onde o sujeito-criança se situa, o que ele pensa e qual sua posição nesse círculo da roda viva do desejo? Dolto (2007) nos diz que a escola precisaria interpelar as crianças sobre *isso* para que elas não se encontrem com seu desejo tardiamente, na fase adulta.

As posições polares sobre as demandas no encontro com o objeto não ajudam o sujeito-criança no movimento da roda viva do desejo, por isso uma educação para a realidade do desejo colocaria o sujeito-criança na direção das perguntas que impulsionam e animam a vida. Para tanto, não há desejo fora do movimento do discurso, que envolve linguagem, palavra, escuta, saber, gozo, amor e troca. Sobretudo porque, segundo Dolto (2007, p. 224), “a linguagem não é somente verbal, é gestual, corporal, sendo apenas a expressão de um desejo invisível, mas sentido por aquele que é seu teatro e lugar de apelo”.

Isto posto, considerando a interface psicanálise aplicada à educação, um caminho fundante seria reconhecer que o desejo se coloque em primeiro plano com sentido dialético de realização, numa estrutura de metonímia, sendo parte de um todo, mas inserido em uma cadeia de partes necessárias e importantes para o movimento da estrutura.

Sobre a estrutura de metonímia, elucidando a perspectiva da metáfora, caminhos desvelados por Freud e revisitados por Lacan, Garcia-Roza (2009), esclarece que:

Já vimos como o desejo desliza, por contiguidade, numa série interminável na qual cada objeto funciona como significante cujo significado, uma vez atingido, se revela como um novo significante, reabrindo a série. É precisamente esse deslizamento através do qual um significante desaparece para dar lugar a um outro que Lacan vai tomar como característica do desejo em Freud e que vai procurar ilustrar através da noção de metonímia da linguística, pois é esse recurso metonímico que possibilita ao desejo enganar a censura. A cadeia significante vai-se constituir, na sua relação com o significado, segundo dois eixos fundamentais: um eixo horizontal das relações de contiguidade e um eixo vertical das relações de similaridade. A *metonímia* e a *metáfora* representam, respectivamente, a forma mais condensada desses processos. Assim, se associamos o termo automóvel a trem, avião e navio, somos levados por uma relação de similaridade, enquanto, se o associamos a passeio, domingo e mar, estamos sendo conduzidos por uma relação de contiguidade [...].

Na metonímia há, pois, um deslizamento de termo a termo segundo uma relação de contiguidade, sem que no entanto a substituição se faça de forma a manter unívoco o significado. Não é a semelhança que regula a substituição, mas o deslizamento por contiguidade, e nesse deslizamento o significado original pode permanecer oculto. O significado metonímico é um efeito desse deslizamento e não algo que lhe seja anterior ou exterior, e nesse caso o efeito se altera conforme um eixo de combinações no qual um significante desaparece para dar lugar a outro (GARCIA-ROZA, 2009, p. 147-148, grifos do autor).

E esclarece o autor que o desejo, antes de alçar-se ao plano do simbólico, se faz no plano do imaginário:

O que aprendemos com Freud foi que o objeto do desejo é um objeto perdido, uma falta, e que esse objeto perdido continua presente como falta, procurando realizar-se através de uma série de substitutos que formam uma rede contingente mantendo a permanência da falta. Aqui também a metonímia se presta de maneira exemplar para caracterizar essa contingência do objeto. É na medida em que entendemos a contingência do objeto do desejo, seu deslizamento sem fim numa cadeia marcada pela falta, que podemos entender a irredutibilidade do desejo à necessidade. Enquanto esta última é da ordem do natural, o desejo é da ordem do simbólico e pressupõe necessariamente a cadeia significante (GARCIA-ROZA, 2009, p. 148).

Dessa maneira, a psicanálise nos diz que todo esse movimento vai afetar o sujeito, mas é necessário para impulsionar a vida. Trazer o desejo à tona, anunciá-lo, negá-lo ou, até mesmo, confundir o desejo com as demandas alheias, vai provocar sofrimento, mas é parte do percurso trilhado pelo sujeito na busca de satisfação. Sobretudo porque o desejo não se apreende no pedido, ele circula na roda viva por meio do movimento instaurado pela estrutura da cadeia posta, pelo objeto perdido e fantasmaticamente restituído no desejo do Outro.

Mannoni (1990) aponta que o maior desejo, o desejo mais profundo do ser humano é ser desejado pelo outro. No caso das crianças pequenas, por exemplo, elas precisam se sentir cuidadas pela mãe ou pelo outro que exerce a função de cuidador e essa necessidade cria um desejo, justamente o desejo de ser desejado pela mãe, de ser buscado para cuidar. As fases pelas quais as crianças passam (oral, anal, fálica) são fases, segundo Mannoni (1990), de desejo de ser desejado pelo cuidador. Com isso, no decorrer da vida, há o desejo de ser desejado pelos pares provenientes do laço social constituído.

No sentido da evolução da criança, a psicanálise revela que ela precisaria se libertar desse ciclo e se constituir como sujeito em si para que no futuro possa fazer escolhas sentindo prazer com o que se é, tornando o desejo de ser desejado finito. Contudo, segundo Lacan (2003), quando o sujeito continua precisando do desejo do outro, ali está uma patologia.

A psicanálise aponta que o sujeito aceite sua impotência, a quebra do narcisismo, tomando como remédio contra o desejo a consciência, sobretudo porque a sociedade contemporânea nos apresentou uma vitrine diversificada de objetos de desejo (marcas, estéticas,

inteligência artificial, redes sociais), nos trazendo possibilidades de que os nossos desejos possam ser eternizados e não nos frustrar, sem correr o risco de que o desejo morra.

Compreendemos, então, que está aí então outra possibilidade da interface psicanálise na educação: Uma educação dedicada em animar desejos criativos e férteis, movimentando os sujeitos para longe dos desejos instintivos. Em nosso entendimento, desejos criativos constroem o psiquismo das crianças, ajudam a mudar o mundo e modificar intelectualmente as pessoas. Freud (1926) nos diz que o desejo mais precioso é sermos desejados intelectualmente, pois pela palavra, pelo ato e pela escrita pode-se produzir transformação no outro.

Dessa forma, sendo impossível se desfazer do desejo e impedi-lo, caminharíamos então na direção da possibilidade de não impô-lo e transformá-lo. Assim sendo, ajudar a Educação escolar a fazer o movimento de apreensão e escuta dos desejos ditos e não ditos, pensando nas infâncias e na constituição das crianças enquanto sujeitos do desejo, seria, uma das interfaces para uma escuta sensível seja possível no chão da escola.

À vista disso, cada episódio histórico, cada objeto que se apresenta na roda viva do desejo, estará associado simbolicamente a algo afetivo para que o desejo possa ser sustentado pela criança. Lacan (1901/1981) nos diz que o desejo não morre quando existe um simbolismo nas coisas cotidianas que o sujeito faz. Logo, o campo educativo esclarecido pelos estudos psicanalíticos, poderá ajudar as crianças a ajustar a correia simbólica da roda viva do desejo que já vem em sua estrutura e se apresenta na escola.

### 1.2.2. O desejo dito e não dito no movimento do jogo da palavra e da escuta

O desejo, que em sua origem é sempre inconsciente, tal como a necessidade, também pede o aplacamento de sua tensão numa realização, num consumo voltado para o prazer; mas a característica do desejo é suportar a não-realização imediata e poder, por isso, sofrer transformações contínuas, até se satisfazer de um modo ou de outro. O desejo insatisfeito, que assim permanece em estado de tensão, pode pois ser reforçado e se esclarecer. Com isso, cada um de nós se torna capaz de inventar e criar inconscientemente meios de brincar com nosso desejo e de aplacá-lo, quando não há resposta no ambiente. Esse jogo com o desejo é aquilo a que assistimos numa análise, e é o que nos permite, por intermédio da linguagem – que exprime os pensamentos tal como eles ocorrem e traduz as imagens do sonho – estudar todas as transformações do desejo que o sujeito escolheu em sua vida imaginária e solitária, remontando no tempo aos primeiros desejos que, insatisfeitos, deixaram vestígios em sua memória (DOLTO, 1996, p. 230-231).

Buscamos nesse caminho (re)pensar o lugar que o desejo pode ter para a criança no chão da escola. Somos marcados pela linguagem no mundo e é a partir dessas marcas inscritas em nosso inconsciente que marcamos nosso percurso no cotidiano social. Compreender a palavra e a escuta como efeito da posição do sujeito na linguagem, seus efeitos no laço social e no processo

de constituição do sujeito-criança que atravessa o chão da escola, foi fundamental para seguir na busca de uma escuta-olhar pautada no sentido do desejo dito e não dito.

Françoise Dolto (1999), em sua obra *Tudo é linguagem*, chamou a atenção para a importância das palavras ditas e não ditas sobre os acontecimentos que marcam atualmente ou marcaram a vida de uma criança, quase sempre sem que ela se dê conta, e às vezes sem que os que estão próximos dela se deem conta.

Dolto (1999) nos faz pôr em xeque a seguinte questão: os adultos não dão palavras suficientes para as crianças sobre os acontecimentos cotidianos. Ora, se os adultos agem assim com as crianças, presume-se então que eles também, na infância, ficaram sem palavras. Assim, não seria por uma mera “maldade”, eles não sabem que as crianças e os bebês precisam de palavras.

Isso nos fez ficar atentos quanto à necessidade de garantir as palavras que nomeiem os acontecimentos e os desejos das crianças, cultivando uma nova cultura, principalmente no chão da escola, tendo em vista a emergência, nas palavras de Dolto (2005), da “causa das crianças”. É uma quebra de paradigmas e pensamentos sociais que colocam as crianças no lugar do “não entendimento” sobre as experiências e situações vivenciadas no seu tempo histórico. Ainda que seja difícil compreender, garantir e endereçar a palavra às crianças, respeitá-las enquanto sujeitos do desejo e de direitos é o ponto fundante no caminho de possibilidades.

### 1.2.3. Desejo dito: a palavra que se faz presente

Tudo aquilo que – sejam em atos, pensamentos, esperanças, fracassos – tiver sido humanizado pela palavra, será vivificante no coração daqueles que estão, por meio dessa corrente de amor e de interesses comuns, unidos uns com os outros para além de sua existência (DOLTO, 2005, p. 134).

“*Palavras e magia foram, no princípio, a mesma coisa*”. É com essa afirmação de Freud que o mestre Rubem Alves inicia seu livro *Palavras para desatar nós* (2011), afirmando que as palavras podem fazer milagres:

O poder das palavras não está nelas mesmas. Está no jeito que as lemos. Tarefa difícil, que devemos aprender. É preciso ler com todo o corpo, não só com os olhos e intelecto. Um mesmo livro pode ser lido como o barulho de uma serra ou como o som de uma canção. Como disse o filósofo dinamarquês Kierkegaard, o poder mágico das palavras não encontra no que elas dizem, mas no “como” são ditas (ALVES, 2011, p. 11).

Alves (2011), que tem a palavra como sua principal ferramenta, apresenta-a como fundamental para a dimensão poética da vida e a inserção do sujeito no mundo. O autor, elucidando o caminho de encantamento da palavra na clínica psicanalítica, por meio da melodia do que é dito, nos mostra como a letra morta pode se tornar coisa viva:

Esse é o resumo da psicanálise, tal como eu a entendo. É uma estória em que se misturam o amor, a beleza e o feitiço do esquecimento. Decepcionaram-se? Esperavam nomes famosos, conceitos complicados – e ao invés disso eu conto uma estória de fadas. Palavras para fazer as crianças dormirem, dirão. Mas eu acrescento: é para fazer os adultos acordarem... A psicanálise é uma luta para quebrar o feitiço da palavra má que nos fazem adormecer e esquecer a melodia bela. É um ouvir atento de uma canção que só se ouve no intervalo do silêncio do coaxar dos sapos, e que nos chega como pequenos e fugazes fragmentos desconexos. É uma batalha para nos fazer retornar ao nosso destino, inscrito nas funduras do mar (ALVES, 2011, p. 127).

Essa “luta para quebrar o feitiço da palavra” da qual nos fala Rubem Alves, Dolto (1996), trazendo a experiência de sua prática na clínica com bebês, através da linguagem, pôde experimentá-la na vivência com os pequenos. A psicanalista francesa nos diz que um bebê que ainda não fala não só é capaz de brincadeiras motoras e verbais em harmonia com outro ser humano, como também já conhece a contradição entre o dito e a experiência da realidade sensorial. Essa ideia parece introduzir no jogo a dimensão humana de cumplicidade que dá todo o seu valor aos sujeitos que são senhores da realidade. Segundo a autora:

É exatamente aí que está a origem do jogo de palavras: na verdade, jogo de sujeitos que são senhores das coisas e as submetem a sua função simbólica, que podem gozar tanto ou mais com a contradição do que com a confirmação. É a origem do humor (DOLTO, 1996, p. 10).

O jogo da palavra, vivenciado na realidade sensorial pela criança, segundo Dolto (1999), pode tornar o sujeito-criança senhor do seu desejo, pois “para uma criança, tudo é linguagem significativa, tudo o que passa à sua volta e que ela observa. Ela reflete sobre essas coisas” (DOLTO, 1999, p. 10). Como afirma a autora, a criança, antes mesmo de usar uma linguagem verdadeira, já se comunica, à sua maneira, através da ideia de imagem inconsciente do corpo. Aprende a se locomover engatinhando e começa a querer libertar-se de seus pais, exprimindo desejo de autonomia.

A autora, ao pressupor a ideia de imagem inconsciente do corpo como símbolo fantasmático do corpo que se funda a partir da relação afetiva da criança com seus cuidadores fundamentais, propõe uma decomposição da palavra *image*, associando cada letra e sílabas da palavra à relação especular da mãe com o bebê que representaria a construção de primeira imagem de si mesmo: *I* – imagem; *MA* – mãe; e *GE* – Eu (*Je* em francês), marcando a ideia de um Eu que se constitui nas trocas afetivas entre a criança e seus pais. Por ser carregada de palavras que dão intencionalidade e significação às experiências cotidianas, confusas na maioria das vezes, esta vivência torna mais humana a criança. Dolto (1996), nesse contexto, nos diz que “a imagem do corpo se constitui em referência à visão efetiva do rosto materno e aos referenciais sensoriais repetidamente trazidos pela presença da mãe” (DOLTO, 1996, p. 56).

Para a autora, a criança necessita desse processo de construção da imagem para estruturar sua inteligência e sua afetividade, sob o olhar da mãe e dos demais cuidadores que estão à sua volta, pois entre os sujeitos referência, os pensamentos e afetos colocam-se em movimentos circulares, formando um espelho, criando uma dependência recíproca. “A criança naturalmente se modela a partir de um desses interlocutores” (DOLTO, 2007, p. 6).

No sentido então desse invólucro do espelho que reveste a criança e a conduz, por meio da palavra dos seus interlocutores, Dolto (1999) posiciona que todos os desejos surgidos nesse processo são autênticos, contudo, nem todos realizáveis. Essa palavra endereçada, esse falar sobre os desejos, no que tange a colocar as possibilidades de realização ou não, pela via da palavra, é uma maneira de agir para com a educação do sujeito que traz em si, todo um caráter animalesco. Por isso que em sua obra, Françoise Dolto insiste que o sujeito deve passar por um processo de humanização, tornando-se e se constituindo enquanto sujeito do desejo, reeditando e reelaborando as etapas decisivas da infância.

Para fazer o bem que se deseja, é necessário poder falar de seu desejo de mal. Aliás, é isso que a cultura faz, em seu conjunto. Ela permite satisfações imaginárias (arte, literatura, esporte, ciência) e dá apaziguamento aos desejos, ao mesmo tempo em que permite um enriquecimento de trocas na sociedade. Há no ser humano contradições, e todo desejo precisa poder ser falado. Há a realidade, há o imaginário, e também há essa vida simbólica que é o encontro de um outro com quem nos compreendemos, e com quem não estamos mais totalmente sozinhos diante de nossas contradições internas (DOLTO, 2007, p. 169).

Lajonquière (2010) aponta os caminhos trilhados pelos bebês diante do espelho instaurado, na sua relação com a mãe e na busca do olhar que marque seu lugar no mundo. Segundo o autor, as identificações vividas com a imagem no espelho constroem a unificação do corpo do bebê, de forma imaginária, possibilitando ao bebê “se reconhecer na imagem que o espelho reflete” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 105). Contudo, o autor elucida que há, na experiência da imagem, um jogo da palavra e do olhar que contribuem no estabelecimento dessa imagem:

A imagem em questão na experiência especular é aquela refletida no olhar e na voz encantada de uma mãe que fala de “seu filho” a seu filho. Essa imagem é “esse aquele outro” ao qual a mãe se refere utilizando a terceira pessoa quando fala ao bebê. O bebê em determinado momento focaliza e se identifica nessa imagem que sua mãe produz e reflete. Nesse momento, o bebê incorpora esse outro de quem ela fala o tempo todo. Esse outro virtual só aparece no horizonte e advém como objeto carregado de libido porque a fala materna assim o vivifica, recortando-o no ponto de fuga no discurso (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 106).

Assim, no sentido da importância do endereçamento da palavra para o bebê que busca o “acabamento que lhe falta”, Lajonquière (2010) marca a posição do outro que encontra possibilidades de uma emergência para a constituição do sujeito-criança, superpondo-se às

demandas do organismo biológico. Para o autor “só existe amor no campo da palavra e da linguagem” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 97), sobretudo porque o desejo instaurado nessa relação se dá também no interior do campo da palavra e da linguagem.

A insistência da palavra materna é a peça-chave daquilo que chamamos de educação primordial, ou seja, a educação dos primórdios, dos primeiros tempos. Sem ela não há emergência subjetiva num além do orgânico próprio à *sapiens*, impossível de ser animal, mas também não destinada a ser humana.

O endereçamento da palavra materna carregada de libido, ensina a psicanálise, recorta sobre a indeterminação orgânica de base *zonas erógenas* e instala *pulsões parciais* que enlaçam a cria ao corpo materno. Sobre o gozo assim instalado, o *significante* destacado das palavras captura simbolicamente as pulsões pela operação do recalque e inscreve uma perda de gozo. Em suma, essa produção primordial do *objeto a* instala a emergência mesma do bebê no registro do desejo ou, para sermos mais específicos, à emergência e o desdobramento da sujeição do bebê ao *desejo* e ao *gozo* no interior do campo da palavra e da linguagem (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 100-101, grifos do autor).

Conforme anunciamos anteriormente, a respeito do campo da educação, Lajonquière (2010) aponta que a interface psicanálise/educação visa que os adultos possam vir a se endereçar palavras às crianças em nome de outra coisa que a moral de seu tempo.

Nessa perspectiva, a relação palavra/escuta ganha sentido na direção de outro laço, surgido dessa interface, poderá se constituir como caminho fundante, por meio das marcas simbólicas, para que se possa haver “um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, a partir do qual lhe seja possível lançar-se às empresas impossíveis do desejo” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 170). O desejo não tem outra saída a não ser fazer-se na palavra endereçada ao outro.

Compreendemos que o campo da palavra atravessado pela possibilidade da escuta no chão da escola, instaurou uma escuta-olhar, ou seja, uma visão aberta sobre a questão do desejo posta no cotidiano educativo, desvelando *isso* que há para além da beleza do encontro da escuta e do desejo dito, posto que, conforme Françoise Dolto (2005), “é a disponibilidade do adulto para entrar em contato verbal e afetivo com a criança que é primordial” (DOLTO, 2005, p. 196).

Ainda em relação à importância de endereçar a palavra à criança, Dolto (2005) nos diz que há uma confusão entre o desejo e a necessidade na perspectiva do fundamento biológico, pois o desejo é, o tempo todo, uma busca por novidade e não uma necessidade pela novidade e é pelo ato de endereçar a palavra à criança que o adulto irá ajudá-la a no movimento de ser senhora dos seus instintos.

[...] se lhe falarmos, a palavra que estabelece um laço a distância com o adulto (a linguagem verbal, a sonoridade verbal) substituirá essa plenitude física quem ela tem necessidade de modo repetitivo, mas não constante. É um desejo constante quando está desperto. É o desejo de comunicação. Essa comunicação para ser sentida, deve ser caracterizada por variações de percepções. Se ela for contínua, de modalidade constante, a criança não a sente mais; é um clima emocional ou um banho contínuo de palavras que, se for monótono, rapidamente não quererá dizer mais nada. O que é repetido perde

sentido para o desejo. A variação sutil, sensorial, ideativa, faz viver o coração e o espírito do ser humano. E o desejo é, o tempo todo, uma busca de novidade; creio que isso vem biologicamente de nosso encéfalo imenso, que antecipa nosso agir pela imaginação referida à memória, lembrança das percepções recebidas (DOLTO, 2005, p. 193).

No sentido dessa palavra que estabelece um laço a distância com o adulto, Lacan (1954) nos interroga: “cada vez que estamos na ordem da palavra, tudo que instaura na realidade uma outra realidade, no limite, só adquire sentido e ênfase em função dessa mesma ordem?” (LACAN, 1954, p. 271). Compreendemos que é nesse caminho, na função criativa da palavra, pelos sentidos das suas inscrições, que a experiência humana pode ser emoldurada na “profunda apreensão transitoriedade da vida, ainda que seja apenas em nível inconsciente” (GIOVANNETTI, 2012, p. 243).

Ao aprofundarmos na leitura dos textos de Lacan (1986), Rolland (2017), Giovannetti (2012) e Pontalis (2012), observamos que, para esses autores, a palavra é um meio de inscrição do pensamento psicanalítico e que não poderia ser constituída de material diferente do objeto que ela expressa. Ela é líquida, flexível e afiada. Digamos, certa no sentido de enunciar a realidade da palavra dita ao mesmo tempo em que faz emergir o *não dito*.

Lacan (1986), sobre a realidade que a palavra dita, elucida que uma palavra não é uma palavra a não ser na medida exata em que alguém acredita nela. Dessa maneira, para dar forma à palavra na escuta psicanalítica, na soma de sua sonoridade – como elucida Dolto (2005) – será necessário, no processo de constituição do sujeito-criança, que o adulto esteja atento às possibilidades criativas desse sujeito, que busca instaurar a confiança em si para dar sustento ao desejo dito.

Contudo, quando falta a palavra nos encaixes do processo de construção, as *rachaduras* das experiências podem aparecer e ficar à mostra na forma de sintomas. Sobre essa perspectiva, da falta de uma palavra na trama do discurso, Rolland (2017), nos diz que aparece em seu lugar um movimento depressivo, uma dor, uma fobia ou mesmo um sonho, na instalação de uma “continuidade entre um pensamento inconsciente e o aparelho perceptivo” (ROLLAND, 2017, p. 112), oriundo da psique.

Em relação à palavra faltosa, essa dita por Lacan (1986) que tem certa dimensão com a verdade, “compromete” a estrutura e pode abalar os alicerces. É uma palavra essencial. Ela ocupa um lugar simbólico, dentro de uma trama onde tem um lugar de poder e desvelamento.

Forbes (1999), anunciando o poder da palavra pela representação poética de René Daumal, escritor e poeta surrealista francês, nos permite o entendimento de que o que interessa



para a psicanálise é o poder da *palavra cheia*, aquela carregada de metáforas que traduzem sua essência. Segundo o autor:

À pergunta de Daumal, "afinal, o que é a poesia?", ele mesmo responde: "A poesia é uma palavra cujo sabor é a essência"; ou seja, a poesia é uma palavra que tem na essência o sabor. Ele continua: "O sabor é a realidade mesma da vida da poesia." Em outro momento, nas notas, ele diz: "É porque o sabor é essencialmente conhecimento que ele é dito brilhante pela sua própria vivência." O poeta degusta o sabor como prazer - sabor é conhecer. "Para ser saboreado, o sabor exige do ouvinte, ou do espectador, a representação interna." Observemos: é necessária a representação interna, o que nos leva a pensar que Daumal se aproxima de Diderot. Os espectadores, as pessoas que assistem a uma peça de teatro não veem a mesma peça; a possibilidade dele saborear não é a mesma. Todos sabem perfeitamente que eu posso me esfalhar tentando transmitir alguma coisa sobre a psicanálise, mas que as pessoas que nunca passaram por um divã terão uma compreensão completamente distinta da daquelas que já passaram (FORBES, 1999, p. 17-18).

Essa "*realidade mesma da vida*" que traz a essência do desejo dito, pelo anúncio da palavra, é um caminho que buscamos para dar sentido à fala das crianças no percurso da pesquisa. O universo simbólico, invólucro psíquico do sujeito-criança, marcado pela falta impossível de ser preenchida nas veredas da linguagem – onde tudo se diz, mas nem tudo pode ser denominado – alicerça sua relação com o Outro, constituindo, assim, uma estrutura falante coexistente entre sujeito da fala e o Outro da escuta, num círculo dialético, possibilitando que o movimento do desejo não dito se torne a força vital na busca do saber.

Em suma, corroborando com Massolo (2003), compreendemos que o desejo dito se expressa pela força e a beleza da palavra dita, pois esta tem o reconhecimento e também o lugar de comprometimento do sujeito em relação aos outros. Nas palavras do autor:

A palavra tem um poder que ninguém, a essa altura da vida, pode desprezar. Antes da palavra, o desejo não existe. A palavra tem o poder de machucar – quantas vezes vocês escutaram palavras que machucaram? A mínima palavra, muitas vezes, nos leva a adoecer. A palavra nos enlouquece, nos deixa neuróticos, mas também tem o poder de acalmar e de curar. Esta é a dimensão da palavra (MASSOLO, 2003, p. 200).

#### 1.2.4. **Desejo não dito: *isso que se faz presente sem que a palavra efetivamente o anuncie***

O analista não escuta somente o que está nas palavras, ele escuta também o que as palavras não dizem. Escuta com a "terceira orelha", escutando o que dizem o paciente e suas próprias vozes interiores, o que surge de suas profundezas inconscientes (REIK, 2010, p. 23).

Como vimos na seção anterior, o desejo se representa na busca da experiência da primeira satisfação. Estruturando-se como desejo de um objeto impossível que está além do objeto da necessidade, faz sua caminhada de demanda em demanda no esforço de querer dar significação ao objeto impossível. Nesse percurso o desejo ressurgue da falta deixada pela *coisa* (que quanto mais a demanda se aproxima, mas a *coisa* se afasta) de modo que este vazio se constitui como o que causa o desejo, como aquilo que o desejo visa. Dessa forma, *isso* que não pode ser dito,

circunda pela cadeia de significantes bordejando o Real, movimentando o sujeito e impulsionando a vida.

Portanto, o sentido do desejo não dito, do qual buscamos desvelar nesse escrito, está atravessado pelas marcas simbólicas do sujeito vivenciadas na sua relação com o Outro (as relações parentais, bem como suas relações com a teia social). Apesar do campo da palavra que conduz o sujeito a rememorar a satisfação primeira do desejo, a profundidade do desejo não tem outra realidade que não uma realidade psíquica que se faz presente mesmo que a palavra dita não o anuncie explicitamente.

Freud, ao longo de sua obra, faz inúmeras referências sobre as marcas simbólicas que o sujeito carrega consigo e que são vivenciadas na sua relação com o Outro – nas relações parentais, bem como nas relações sociais.

Dolto (2005), em *A causa das crianças*, traz à luz as questões vivenciadas, quando da descoberta da psicanálise pós Freud:

O que a psicanálise, depois de Freud, descobriu é a repressão, ocorrida o mais tardar com seis-sete anos, antes de tudo o que já foi vivido na infância. E são as crianças geradas por esses adultos que esqueceram seus traumatismos de infância, que reatualizam, sem que os pais saibam e na mesma idade que eles, aquilo que – reprimido – não pudera ser simbolizado (DOLTO, 2005, p. 390).

Em “*As neuropsicoses de defesa*”, Freud (2006) chama a atenção para a hereditariedade psíquica, quando observou “distúrbios nervosos familiares e hereditários em crianças” (FREUD, 2006, p. 150). Freud aponta em seu escrito que há um enlaçamento geracional fundamental que constitui a estrutura psíquica do sujeito.

Em “*Moisés e o monoteísmo*”, Freud (1996) trata sobre os resíduos mnêmicos inconscientes provenientes dos traumas primitivos que operam na vida psíquica do indivíduo. Freud relaciona esses resíduos às experiências vividas pelo indivíduo, mas também chama a atenção para as questões filogenéticas, ao que atribui a uma *herança arcaica*. Para o autor:

A pesquisa analítica trouxe-nos alguns resultados que nos dão motivo para reflexão. Temos, em primeiro lugar, a universalidade do simbolismo na linguagem. A representação simbólica de determinado objeto por outro - a mesma coisa aplica-se a ações - é familiar a todos os nossos filhos e lhes vem, por assim dizer, como coisa natural. Não podemos demonstrar, em relação a eles, como a aprenderam, e temos de admitir que, em muitos casos, aprendê-la é impossível. Trata-se de um conhecimento original que os adultos, posteriormente, esquecem. É verdade que o adulto faz uso dos mesmos símbolos em sonhos, mas não os compreende a menos que um analista os interprete para ele, e, mesmo então, fica relutante em acreditar na tradução. Se ele faz uso de uma das figuras de retórica muito comuns em que esse simbolismo lhe fugiu completamente. Ademais, o simbolismo despreza as diferenças de linguagem; investigações provavelmente demonstrariam que ele é ubíquo - o mesmo para todos os povos. Aqui, então, parecemos ter um exemplo seguro de uma herança arcaica a datar do período em que a linguagem se desenvolveu. Mas ainda se poderia tentar outra interpretação. Poder-se-ia dizer que estamos lidando com vinculações de pensamento entre ideias - vinculações que foram estabelecidas durante o desenvolvimento da fala e

que têm de ser repetidas agora, toda vez que, num indivíduo, o desenvolvimento da fala tem de ser percorrido. Seria assim um caso de herança de uma disposição instintual, e, mais uma vez, não constituiria contribuição para nosso problema (FREUD, 1996, p. 63-64).

Desse modo, compreendemos que o sujeito-criança está inserido no contexto de constituição do seu laço social, se apropriando dos sistemas parentais e culturais do mundo que está a sua volta. Nesse contexto, há um caminho subjetivo percorrido pelo sujeito que o marca simbolicamente, por meio do campo da palavra e da linguagem, refletindo, nesse percurso, operações complexas e consistentes, provenientes dessa herança psíquica desvelada por Freud.

Freud e Lacan, nessa perspectiva, pensam o sujeito numa anterioridade – em um discurso que o precede e que o constitui. Esse sujeito que ao nascer é só um pedacinho de carne, será constituído a partir das marcas psíquicas nele inscritas e é a partir delas que o desejo se colocará em movimento.

Segundo aponta Willemart (1995), Freud na sua convergência entre a criança e o poeta disse que “a criança cria um mundo próprio, ou seja, reajusta os elementos do seu mundo de uma nova forma que lhe agrade.” Dessa maneira, o desejo não dito seria compreendido como uma estrutura da linguagem, ou seja, organizado como uma linguagem e anterior ao sujeito, participando da sua constituição como uma ancestralidade primitiva.

Segundo Dolto (2005):

Há, portanto, uma espécie de memória ancestral [...] é próprio do ser humano poder levar em conta a história da mãe, a história do pai, a história da família; de poder, finalmente, ser carregado de uma energia, de um sofrimento que os outros não resolveram. E essa transmissão é a única em nossa espécie. Creio que é isso que o mito incluiu no signo do pecado original. Aquele que sofreu, desvitalizando, ou supervalorizando, certas percepções à custa de outras, aquilo que é a consequência da consumação do fruto proibido (ou seja, aquilo que foi formulado desse modo), é uma intuição extraordinária da humanidade, das relações emocionais de pai para filho e de mãe para filha, presas pela lei inconsciente de sua formação simbólica, quando seus atos desmentem suas palavras e vice-versa. (DOLTO, 2005, p. 368).

A tarefa, então, de tomar pra si essa transmissão psíquica, no intuito do sujeito colocar-se como senhor dos seus desejos, seria um trabalho que demandaria um deslocamento da posição de gozo do outro. Segundo Freud (1913):

A psicanálise nos mostrou que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de tão extrema importância para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. A natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do seu próprio sexo e do sexo oposto, já foi firmada nos primeiros seis anos de sua vida. Ela pode posteriormente desenvolvê-las e transformá-las em certas direções, mas não pode mais livrar-se delas. As pessoas a quem se acha assim ligada são os pais e irmãos e irmãs. Todos que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos. (deveríamos talvez acrescentar aos pais algumas outras pessoas como babás, que dela cuidaram na infância.) Essas figuras substitutas podem classificar-se, do ponto de vista da criança, segundo provenham do que chamamos as ‘imagos’, do pai, da mãe, dos irmãos e das irmãs, e assim por diante. Seus relacionamentos posteriores são assim

obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos (FREUD, 1913, p. 163).

Como algo que foi marcado e herdado simbolicamente, Freud (1913) reconhece que há uma possibilidade ou impossibilidade do sujeito emergir, por ocupar um lugar no desejo do outro. Esse lugar está revestido de todas as inscrições dos ditos e não ditos transmitidos a esse sujeito no decorrer de sua história, desde a sua experiência de satisfação primeira enquanto bebê.

Para Dolto (2005):

É o tratamento de todas as crianças pequenas que nos confirma essa descoberta capital: o ser humano está profundamente ligado a uma história desde seu ovo. Mas ele não pode se desenvolver se nada romper em relação ao passado. E ele não pode se separar de uma imagem do corpo, a não ser que essa imagem do corpo tenha sido simbolizada pela palavra (DOLTO, 2005, p. 379).

Assim, compreendemos que as marcas de uma herança arcaica transitam com o sujeito no seu cotidiano e, não temos dúvida, conforme elucidada a psicanálise, comparece no chão da escola, através da palavra da criança, das brincadeiras e da *cultura de pares*<sup>8</sup>, o que nos aponta, assim como em Freud (1913), que o sujeito-criança não está posicionado em uma postura passiva, mas em constante tentativa de se haver com o desejo que não cessa de não se inscrever.

O sentido que descrevemos aqui, então, do desejo não dito seria justamente o desejo inconsciente, ou seja, *isso* que não pode ser dito, que não se pode dizer o nome, mas que vem a tona em partes, que precisa ser decifrado, pois, “a tensão, para cada indivíduo, se resolve, afinal de contas, no não dito” (DOLTO, 2005, p. 367).

Sublinhamos aqui que os desejos não ditos se apresentaram fundantes nesse estudo, pois, em nossa compreensão, possibilitaram analisar o lugar do desejo das crianças na escola, bem como seu lugar de fala, e o que, de forma subjetiva, elas desejam aprender nesse chão.

Na perspectiva da criança, o desejo não dito está no movimento da descoberta de um novo conhecimento, um desejo de conhecer o novo. Segundo Dolto (2005), é a raiz do desejo. A autora pontua que a palavra é a mola mestra que impulsiona esse movimento, pois carrega em si um algo mais, para além do puro simbolismo do sentido. Na palavra há uma potencialidade naquilo que pode fazer emergir, mesmo que não tenha se colocado no contexto correto. Ela está num além, num ponto que não é físico e não se pode capturar. Ali, nesse ponto, há a possibilidade do desejo não dito.

Conforme Dolto (2005):

---

<sup>8</sup> A cultura de pares é entendida como o conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares (Corsaro, 2010).

O simbolismo mostra que a palavra, efetivamente, vai além, traz um além, vem de um além ou de um aquém. Mas não se detém. Há não apenas o sopro, o emissor físico ou suporte material conservador da palavra, mas também o poder que ela tem. Há essa relação sutil e criadora entre humanos que parece escapar às leis da física, que transcende o tempo e o espaço (DOLTO, 2005, p. 76).

As contribuições de Willemart (2009) e Andrade (2015), articulados com as descobertas de Freud, nos conduzem ao entendimento de que talvez a dimensão simbólica da palavra possa, na realidade, se apresentar não somente na diferença de interpretação do que é dito, mas na própria estruturação *d'isso* que não se pode nomear na relação que o sujeito-criança estabelece com algo da ordem do código, da lei, expressa, primordialmente, no laço social dos primeiros anos de vida.

Na escrita poética e metafórica de Pontalis (1999) em “*ISSO em letras maiúsculas*”, o autor destaca que “o *isso* da segunda tópica se faz sentir na clínica por impressões e percepções, mais do que por representações” (PONTALIS, 1999, p.5). Ao longo do texto o autor apresenta diferenciação entre a rememoração, lembrança e memória e sua implicação com o recalcado. As lembranças passam por um processo de deformação, tornam-se encobridoras numa tentativa de dissimular o traço. Porém, a lembrança factual não é que o marca, mas a inscrição do traço – não figurável – diferente da lembrança, que somente é conservada e evocada por que há nela o traço. Pontalis, (1999) ressalta que o “recalcamento incide sobre o traço e não sobre a lembrança como tal” (PONTALIS, 1999, p.7). Ponto importante a ser observado também na memória educativa dos sujeitos-professores participantes da pesquisa.

Desta forma, para a escuta na psicanálise o que importa não é o traço propriamente dito, mas o traçado, o caminho não linear, resultado do trabalho de deformação da lembrança. *Isso* que marca a passagem do “lembre-se” para o “associe”. Associar é também dissociar, destituir o que está posto e refazer novas ligações. Não se trata de desvendar os mistérios do que não é nomeado, porque não sabemos sobre eles, assim como não sabemos sobre o inconsciente. Portanto, o sentido apregoado aqui, pelo aporte psicanalítico, é pelo interesse do não-sabido, o semi-dito, o não todo, o inefável da operação inconsciente no sujeito-criança e no sujeito-professor.

Pontalis (1999) considera inteligibilidade do inconsciente a capacidade de compreensão e tradução dos signos inconscientes. Mas há algo que não se apreende, um mais além do estranhamento que impossibilita essa inteligibilidade, denominada por ele de “burrice do inconsciente”. De um lado o enigma, é passível de tradução, do outro, o mistério que não passa pela interpretação, o não dito.

Massolo (2003), circunscrevendo sobre o enigma e a interpretação das palavras, indica que a palavra tem duas dimensões: a palavra que compromete e a palavra, segundo o autor, “papo-furado”. São dimensões que estão permanentemente entre os sujeitos consciente ou inconscientemente.

A palavra que compromete é da ordem da verdade. Para autor, “ela tem uma dimensão com a verdade” (MASSOLO, 2003, p. 197). A palavra que compromete é aquela que, ao ser dita, provoca um “pulo” simbólico e isso, segundo Massolo (2003), “é uma ato que compromete. É um ato do qual o sujeito nunca mais será o mesmo” (MASSOLO, 2003, p. 197). É da ordem do desejo dito.

A outra dimensão da palavra se funde ao sujeito. Ela está para além do que foi dito. É a dimensão da palavra que, simbolicamente, posiciona o sujeito num lugar em relação ao outro, sobre a qual escreveu:

Se eu digo: “Você é minha professora” estou marcando aí um lugar onde sou seu aluno. Se digo: “Você é minha mulher, estou falando que sou seu marido.” Ao definir um lugar, reciprocamente o outro define um lugar pra mim. Mutuamente estamos definindo um lugar para o outro. “Você é minha professora”. Não é pouca coisa. Porque essa pessoa está dizendo que está aceitando um lugar em relação a você. Um lugar simbólico, dentro de uma rede onde ela também tem um lugar. Um lugar em relação ao outro[...]. Freud chamou isso de ideal do eu. Tudo isso marca um lugar (MASSOLO, 2003, p. 199).

Compreendemos que a palavra “papo-furado” é da ordem do desejo não dito e atravessa o laço social constituído pelo sujeito, marcando um lugar em relação ao outro. Essa dimensão implica necessariamente em fundar o sujeito no campo da linguagem. Para Massolo (2003), o desejo não dito, *isso* que não se pode nomear, está no discurso do sujeito, pois somos essa linguagem que nos posiciona e nos atravessa.

Por fim, *isso* se trata daquilo que é inquietante, do que não há nem forma nem figura, e é com *isso* que estamos lidando, com o não dito que insiste; que é inerente ao ser humano e está ligado ao recalque e ao sintoma. Portanto, a realidade psíquica é fundante no sentido de apreender o desejo não dito atravessado no campo da palavra e da linguagem, alicerce basilar na constituição do sujeito-criança.

### 1.3. **Da escuta psicanalítica à garantia de voz das crianças: *construindo interfaces Psicanálise e Sociologia da Infância***

“Todo aquele que se presta a escutar a resposta das crianças é um espírito revolucionário” (DOLTO, 2005, p. 118).

Sendo a realidade psíquica alicerce basilar na constituição do sujeito-criança e parte fundante no sentido de apreender o não dito, atravessado no campo da palavra e da linguagem,

acreditamos que há um caminho importante, nesse estudo, no sentido de compreender o desejo que movimenta o sujeito-criança na busca do conhecimento: a escuta psicanalítica e a garantia de voz das crianças no construto de interfaces Psicanálise e Sociologia da Infância.

Assim, apresentaremos nessa seção uma possibilidade de entrelaçamento da psicanálise com a Sociologia da Infância, marcando os caminhos da escuta psicanalítica pautada nas descobertas de Freud com o aprofundamento dos teóricos que vieram a posteriori para contribuir com o desvelamento do não dito na clínica. Contudo, consideramos fundamental trazer para este debate o aporte teórico da Sociologia da Infância, no sentido de apreendermos a emergência da garantia de voz da criança na pesquisa e no chão da escola, bem como a constituição do laço social que a criança tece ao construir sua cultura de pares e ao vivenciar as reproduções interpretativas da cultura e da teia social que a cerca.

### 1.3.1. A escuta: *o desvelar do não dito que insiste e resiste*

#### **Figura 2: história em quadrinhos da Mafalda**



Fonte: internet

Sabemos que a história da psicanálise é uma história de relação com a escuta. Freud cria o método e a ética de trabalho justamente quando ele se põe a escutar seus pacientes na clínica. No final do século XIX, quando surge a psicanálise, a psiquiatria trabalhava com as questões mentais a partir da observação do psiquiatra com relação aos pacientes. Freud ([1893/1895] 1996), então, inquieto com essa forma de trabalho, começa a ouvir o que os pacientes tinham a dizer e com essa atitude de escuta da fala dos sujeitos na clínica cria a Psicanálise.

Na história da psicanálise, as histéricas têm um papel fundamental, pois foi a partir da escuta dessas mulheres que Freud redimensionou todo o trabalho no caminho de sua invenção e estabelecia a escuta como norte fundante estabelecido no próprio ato da palavra falada.

Por um lado, a vida da psicanálise depende da abertura que ela mantenha para o novo, trazido continuamente pelo aprofundamento da especificidade de sua experiência. Sua vitalidade depende de ela não se tornar uma intrincada armadura teórica afastada da

experiência clínica, da *escuta do sujeito* em análise, a partir da qual sua teoria se fundou e da qual ela continua retirando sua força (JORGE, 2005, p. 10, grifo do autor).

Para Freud, tudo o que é dito precisa ser levado em conta. Essa escuta atenta desvela o vínculo analítico, tendo em vista que esse é da ordem da comunicação e do discurso do sujeito em análise.

Num primeiro momento, Freud ([1893/1895] 1996) utiliza a hipnose, método que aprendera com Charcot quando estagiário em Salpêtrière (Paris). Contudo, observa que a hipnose estava relacionada à sugestão do paciente, tendo o analista um papel ativo na situação analítica, pois como o analisando não se lembrava do que havia dito e/ou feito era o analista quem dizia o que teria se passado no momento da análise, ou seja, era quem contava a história do paciente para o paciente. Com isso, a partir do trabalho analítico e de observação, Freud chega ao método de associação livre onde o analisando traz, por meio das palavras, tudo o que vier à cabeça.

Assim, entregava a palavra ao sujeito, pois é o sujeito quem vai ter a voz garantida e ativa, contando sua história a partir da própria fala. É nesse momento que surge a psicanálise propriamente dita. Essa mudança de posição no tratamento analítico foi fundante para o chão da análise, pois colocou como regra importante na psicanálise a *associação livre*, que implica em trazer à palavra, em simbolizar as moções pulsionais recalcadas, onde o analisando constrói seu discurso e sua narrativa. É a partir do campo da palavra e da linguagem que o trabalho analítico vai tecendo o bordado que possibilitará ajudar o sujeito a compreender seu sofrimento.

Segundo Jorge (2005):

A experiência analítica é a única a proporcionar a um sujeito acesso ao mais amplo espectro de suas formações do inconsciente [...]. não há nenhum tratado de psicanálise capaz de reunir a infinita gama de formações do inconsciente para auxiliar o psicanalista em sua prática interpretativa. Sua única bússola é a escuta analítica e esta se produz relação transferencial a partir do dizer do analisando acionado pela regra fundamental da psicanálise, a regra da associação livre (JORGE, 2005, p. 10-11).

Sendo então a associação livre uma regra fundamental na psicanálise, caberia ao analisando construir suas narrativas, sem preocupações com o que é dito e caberia ao analista uma atenção flutuante, a partir da interpretação do que é dito para tentar tornar consciente aquilo que é da ordem do inconsciente, num jogo analítico onde o próprio sujeito é levado a escutar suas próprias palavras, levando-o à compreensão de que é ele quem sabe de si.

Segundo Freud (1911/1996), a atenção flutuante “consiste simplesmente em não dirigir reparo para algo específico e em manter a mesma atenção uniformemente suspensa em face de tudo o que se escuta” (FREUD, 1911/1996, p. 125).

A escuta, nesse sentido, possibilita ao sujeito criar novas simbolizações que podem surgir no processo da associação livre. Essas novas simbolizações surgem, pois a psicanálise lida com



um tempo (re)construído, a partir da escuta da realidade psíquica do sujeito, possibilitando uma tomada do traçado de sua própria história. Para tanto, o chão da análise propõe-se como uma fala do sujeito endereçada à escuta de um outro (o psicanalista, o pesquisador ou o professor).

Lacan (1964) nos diz que "[...] antes de qualquer formação do sujeito, há um sujeito que pensa, que se situa aí - isso conta, é contado, e no contado já está o contador". (LACAN, 1964, p. 26). Para narrar sua história, para se desligar daquilo que o Outro diz de si, é preciso que ao sujeito seja dirigida uma atenção flutuante, uma escuta, um lugar. Esse lugar de fala pode ser determinante para o sujeito: aquele que era apropriado como objeto de nomeação e de exclusão, passivo diante do Outro, tem a alternativa de se tornar sujeito ativo de sua própria história, de seu lugar e de seu destino.

Para Freud, a escuta é tão importante quanto a fala. Não existe escuta sem fala, assim como não existe escuta sem o outro, esse outro que existe dentro do indivíduo, que precisa existir e foi recalcado. Esse outro que é externado através da palavra e está presente nos sintomas. Nesse sentido, uma escuta ativa requer do ouvinte certa opacidade, pois quem precisa existir é o sujeito inconsciente que está latente e não cessa de se inscrever.

Na perspectiva psicanalítica, quando o indivíduo fala, fala para si, para que possa se escutar e, por meio da ajuda daquele que se dispôs a escutar, elaborar suas questões inconscientes, ou seja, a escutar o novo que se repete novamente, mas estava recalcado.

Compreendemos a psicanálise como um caminho que deixa a palavra fluir, onde a fala livre junto à técnica psicanalítica propicia esse movimento de desvelamento do sujeito inconsciente sem a que haja a pretensão daquele que escuta de escolher o que se quer escutar.

Contudo, entendemos que há ainda uma possibilidade de se perder o sujeito nesse caminho quando há uma busca nos “recursos terapêuticos” em relação àquilo que é próprio da palavra. A palavra alcança onde os objetos não podem chegar. A palavra, no sentido da linguagem, sempre terá a primazia no aporte psicanalítico, pois ela tem o poder sublimatório na associação livre.

Para Freud (1912/1996), “o analista deve ser opaco aos seus pacientes e, como um espelho, não mostrar-lhes nada, exceto o que lhe é mostrado” (FREUD, 1912/1996, p. 72). Freud, assim, marca a importância do setting analítico, do espelhamento, sobretudo a importância da fala do sujeito e da escuta ativa daquele que se dispôs a animar o sujeito inconsciente recalcado e o seu sintoma.

A técnica, contudo, é muito simples. Como se verá, ela rejeita o emprego de qualquer expediente especial (mesmo de tomar notas). Consiste simplesmente em não dirigir o reparo para algo específico e em manter a mesma ‘atenção uniformemente suspensa’ (como a denominei) em face de tudo o que se escuta. Desta maneira, poupamos de esforço violento nossa atenção, a qual, de qualquer modo, não poderia ser mantida por várias horas diariamente, e evitamos um perigo que é inseparável do exercício da

atenção deliberada. Pois assim que alguém deliberadamente concentra bastante a atenção, começa a selecionar o material que lhe é apresentado; um ponto fixar-se-á em sua mente com clareza particular e algum outro será, correspondentemente, negligenciado, e, ao fazer essa seleção, estará seguindo suas expectativas ou inclinações. Isto, contudo, é exatamente o que não deve ser feito. Ao efetuar a seleção, se seguir suas expectativas, estará arriscado a nunca descobrir nada além do que já sabe; e, se seguir as inclinações, certamente falsificará o que possa perceber. Não se deve esquecer que o que se escuta, na maioria, são coisas cujo significado só é identificado posteriormente (FREUD, 1912/1996, p. 68-69).

Desse modo, marcamos o sentido que buscamos quando caminhamos na direção de escutar os desejos das crianças. Escutar seria então da ordem de atenção ao que está nas entrelinhas do dito, ou seja, naquilo que não foi dito, mas insistiu em comparecer. O significado aqui desenhado está para além do ato de ouvir as histórias das crianças, mas de escutar o não dito que não pode ser descartado, sobretudo porque o ato de escutar retém o discurso que está para além do sujeito, pois não existe escuta sem o discurso do outro.

Dessa maneira, a escuta psicanalítica é por excelência uma situação de comunicação, nela circulam demandas que nem sempre são lógicas ou de fácil interpretação, mas as quais em seu cerne comunicam o desejo e a necessidade de ser escutado. À medida que o campo psíquico pode ser equiparado a um sistema aberto, a escuta destaca-se como ponto fundante para o entendimento do campo intersubjetivo que pode estabelecer o “mal-entendido”.

A intersubjetividade não seria aquilo que é o mais estranho ao encontro analítico? Ali, basta que ela apareça para que fuçamos, certos de que é preciso evitá-la. A experiência freudiana estanca desde que ela surge. E floresce apenas em sua ausência. O médico e o paciente, como se diz para nós, essa famosa relação da qual tanto se escarnece, irão se intersubjetivar em benefício de um deles? Talvez, mas pode-se dizer que nesse sentido ambos não vão muito longe. *Ele me diz isso para me consolar, ou para me agradar*, pensa um. *Ele está querendo me enrolar?* pensa outro. A relação pastor-pastora, ela própria, se assim se estabelecer, estará se estabelecendo mal. Estará condenada, se ficar nisso, a não levar a nada. É nisso, justamente, que essas duas relações, médico-paciente, pastor-pastora, devem diferir a todo custo da negociação diplomática e da emboscada. (LACAN, [1960-1961] 1992, p. 19, grifos do autor).

Lacan ([1960-1961] 1992), no seminário 08, quando elucida os caminhos da transferência, produziu na sistemática freudiana uma (re)visão acerca do sujeito, sua relação com a linguagem e o discurso do outro, dentro da perspectiva do campo da intersubjetividade, tendo em vista que o sujeito emerge no ponto de articulação entre seu fantasma e o discurso do outro, cuja dimensão não está alheio, então é imprescindível incluir à escuta o cuidado com o “mal-entendido” que pode surgir advindo da relação com o sujeito da fala. Esclarece Lacan ([1960-1961] 1992):

Isso não significa que caiba à análise, propriamente, retomar a intersubjetividade num movimento que a leve a uma segunda potência – como se o analista pretendesse que o analisado caísse na própria armadilha para que ele mesmo, o analista, o orientasse. Não, esta intersubjetividade é convenientemente reservada, ou, melhor ainda, adiada *sine die*,

para deixar que apareça uma outra captura, cuja característica é justamente a de ser, essencialmente a transferência (LACAN, [1960-1961] 1992, p. 20 grifos do autor).

Com isso, segundo Lacan, é importante que o sujeito da escuta, em ato, não afaste a “experiência da linguagem da situação que ela implica, a do interlocutor, [pois] toca no fato simples de que a linguagem, antes de significar alguma coisa, significa para alguém” (LACAN, [1901-1981] 1998, p. 83).

Mezan (1993), explica que Ferenczi, em relação a simbolização do objeto a em sua experiência clínica, experimenta intervenções em ato, na atualidade da cena transferencial. Para tanto, é preciso que o analista escute com o corpo e suporte intervenções que carregam porções do Real. Estas incluem enunciados que “têm corpo” e falam a linguagem do infantil com sua sensibilidade pulsional. Trata-se do que, segundo Mezan (1993), escapa à função designativa da palavra e toca sua função evocativa – fazer ser, por meio da palavra, aquilo que não se é (ainda).

Dessa forma, a escuta não deve ser calcada apenas no discurso verbal do sujeito, visto que há um discurso feito de silêncios, sinais, olhares e movimentos corporais. Essa linguagem não-verbal, que se expressa no corpo, é tão importante quanto a verbal, e é necessário que o sujeito da escuta esteja atento aos dois níveis de linguagem, às casualidades e desencontros entre eles que nos dizem sobre consonância e dissonância, sobre o campo da intersubjetividade, sobre os afetos que são constituídos no espaço de escuta, atravessados pelos interditos do campo da palavra.

Freire (2011), apoiada em Freud, aponta que:

[...] constatamos que o corpo não é dado naturalmente, mas construído. Em sua metapsicologia, ao definir a pulsão como uma força constante que se satisfaz por meio de objetos não estabelecidos a priori ou predeterminados, Freud (1915/1969) apresenta uma concepção de corpo muito distante daquela que poderia ser identificada ao corpo biológico. Ideia que vai progressivamente se radicalizando e que ressurge com força ainda maior em “Além do princípio do prazer” (1920/1969), com a introdução do conceito de pulsão de morte. Este conceito recorta um excesso, uma porção irreduzível à homeostase ou a qualquer outra regra, e que Lacan, posteriormente, chamará de “gozo”: um modo de satisfação excessiva, estreitamente relacionado ao real do corpo (FREIRE, 2011, p. 193).

Para a autora, é essa dimensão pulsional que, quando esvaziada, pode fazer advir o sujeito do significante em sua corporeidade, através da escuta analítica, imerso no campo da palavra.

O poeta e professor colombiano Javier Naranjo (2013), desvelou os interditos do campo da palavra e da linguagem quando lançou-se à escuta de crianças ao pedir-lhes definições próprias das palavras cotidianas, segundo o poeta, “palavras carregadas de força primordial, ingênuas palavras costuradas docilmente ao que era nomeado. Poesia pura” (NARANJO, 2013, p. 13). O autor segue o caminho da palavra para desvendar o não dito na fala das crianças, compreendendo que ali há um sujeito que dá outro sentido dentro do discurso do adulto e que esse mesmo adulto teima em não garantir a voz das crianças, posicionando a infância num discurso cheio de silêncio.

Para Naranjo (2013):

As crianças estão mais próximas da experiência poética do que os adultos, cheios como estamos de deveres que nos negam a contemplação, pois sempre a algo a fazer [*e muito a silenciar*]. Essa proximidade é o que eles nos contam quando escrevem [*ou no dizem*] e ainda não lhes impusemos nosso precário saber do mundo. Os adultos menosprezam o que as crianças escrevem [*e dizem*], a maioria das vezes nem as veem, ou as consideram idiotas, sacos ranhentos ou vazios para encher com “toda a sabedoria dos grandes”. Ah, e também existem as pessoas que olham as crianças com indulgência de uma torpe bagagem ou com a urgência de convertê-los em gênios, sem nenhum pingô de infância, e já em seus poucos anos transformados em pequenos monstros vaidosos (NARANJO, 2013, p. 16, grifos do autor).

Nessa perspectiva, que vem enlaçar o que estamos pautando nesse escrito, Naranjo (2013) elucida de forma primorosa pela fala de uma criança de 8 anos quando nos diz que um adulto é uma “pessoa que em toda coisa que fala, vem primeiro ela” (NARANJO, 2013, p. 16).

Dito isso, corroboramos com o autor no sentido de apreendemos os caminhos da escuta de crianças, sob o aporte teórico psicanalítico aqui exposto, escutando a infância e “vendo” o sujeito-criança, “para entender seus medos e aliviar suas dores, e para relembrar a *beleza* ou assombro de estarmos vivos” (NARANJO, 2013, p. 16).

Assim, para apreender a palavra da criança foi necessário compreender esse sujeito, seu tempo histórico e sua forma única de se posicionar no laço social, respeitando e garantindo sua voz no chão da pesquisa, seus deslocamentos e sua metamorfose no “milagre” de desvelar o enunciado.

### 1.3.2. As metamorfoses no caminho da escuta de crianças

O pensamento que se tem, quando saímos dos cursos de pedagogia, de que é melhor trabalhar com a primeira infância, pois bastaria dar brinquedos às crianças, sentar no chão com elas e brincar. Presume-se que esse pensamento sairia daqueles que ainda não se lançaram no espaço de trabalho com crianças e desconhecem as desventuras das metamorfoses que acontecem no cotidiano do chão da escola.

As especificidades do trabalho com as crianças pequenas não seguem as mesmas linhas postas pela pedagogia tal como ela se colocou no seu tempo histórico, num pensamento mais generalizado das infâncias. Muitos professores que trabalham com a primeira infância ainda não apreenderam as singularidades desses sujeitos, e o movimento de escuta de crianças acontece na medida em que se compreende que o modo de dizer da criança difere do adulto. Nesse sentido, a escuta e o falar com as crianças diferem das escutas e das falas que se compartilham com os adultos.

Do ponto de vista da criança, a relação com a linguagem é outra, assim, a professora ou professor que se dispõe a trabalhar com crianças precisa estabelecer um vínculo didático

sustentado da posição discursiva, mas pensando sempre no sentido de que a fala da criança é diferente, pois o nosso interesse não deve estar em como ela fala, mas o que ela tem a dizer, um dizer que se revela de diversas formas, não necessariamente numa conversa.

Em suma, um professor ou professora que se dispõe a conversar e escutar crianças convoca esse sujeito interlocutor como alguém que tem algo a dizer, e esse “ter algo a dizer” vai ser dito de modo singular, característico das crianças que, por meio do seu brincar, do seu desenhar e do seu falar, colocam o sujeito da escuta sustentado nas interlocuções constituídas no chão da sala de aula, num movimento de saída da posição de “falar da criança” para “falar com a criança”, entendendo-a no lugar de quem pode responder alguma coisa. Esse é o ponto interessante do movimento de escuta de crianças: a possibilidade de falar com as crianças, reconhecendo-a como sujeito que tem algo a dizer.

A curiosidade pelo humano é uma característica fundante para professores que se interessam em escutar as crianças. Se não há curiosidade pelas questões humanas, não há possibilidade de escuta. Nesse sentido, tomar a criança como alguém que tem algo a dizer, nesses tempos de excessos de diagnósticos relacionados às infâncias sem vê-las ou escutá-las, é um ato revolucionário (DOLTO, 2005).

Nesse contexto, escutar as crianças no modo como brinca, no modo como cria e arma os jogos, no modo como convoca o adulto a conversar com elas foi, sobretudo, escutá-las nos movimentos subjetivos que elas fazem para além do que é dito, no sentido do desejo não dito. Contudo, há dois pontos importantes a serem observados:

- O elemento que podemos entender como especificidade da escuta com crianças seria a personalidade do sujeito da docência. No invólucro didático, a personalidade do sujeito-professor está presente, sobretudo em relação à personalidade da criança, pois tudo que envolve a personalidade de cada um de nós está presente no invólucro didático, a questão aqui seria como que os sujeitos da docência lidam com esse elemento da personalidade. Tudo que constitui os sujeitos – ser menino ou menina; homem ou mulher; se tem filhos ou não; os gostos pessoais etc – são elementos de cálculos no estabelecimento dos laços didáticos na sala de aula.
- Outro ponto seria o sujeito da docência se perguntar – aí o aporte da psicanálise nos ajudaria nesse caminho – “o que me leva a desejar trabalhar com crianças?” “Que desejo é esse que me levou a trabalhar com crianças?”.

É importante que o sujeito-professor possa se debruçar sobre essas questões, pois isso pode comparecer no chão da escola como um sintoma que impede o trabalho efetivo com as crianças.

Para Pereira (2017):

O sintoma revela-se como um problema, mas é também um operador verdadeiramente notável por meio do qual o sujeito tenta recobrir a angústia e, ao mesmo tempo, constituir-se, inscrevendo alguma forma do seu desejo. Nota-se que, com a psicanálise, o sintoma deixa de ser um sinal de uma doença, como por hábito se pensa a partir da ordem médica e psicopedagógica, e passa ser um fenômeno subjetivo constituído pela realização deformada do desejo. Ele é uma “pantomima do desejo” ou é aquilo que nas pessoas “há de mais real”. Nesse sentido, o sintoma mescla restrição e satisfação, interdição e gozo, pois, se há alguma realização de desejo, essa se dá de maneira enviesada. Assim, “o sintoma causa sofrimento; mas também aquilo que lhe cabe bem, já que ele passa a gozar e a se instituir no sintoma” (PEREIRA, 2017, p. 07).

Dessa maneira, a personalidade e o desejo do sujeito da docência são elementos fundamentais que professores e professoras precisam ter muito claro para, a partir daí, sentar no chão, na roda de conversa e escutar as crianças.

Para Dolto (2005):

Estar à escuta das crianças. Não é observá-las como objeto de pesquisa, nem procurar educá-las, mas respeitar, amar nelas essa geração nova que elas trazem. Sabemos sempre até que ponto estamos à escuta sem fingir, sem interferir, sem perturbar as ondas?

Não temos nada a impor às crianças. [...] conservando-nos autênticos e dizendo às crianças que não sabemos, mas que elas devem aprender a saber; que não construiremos o futuro delas, mas que elas o construirão; dando-lhes esse papel de assumir seu destino exatamente como elas querem assumi-lo. Infelizmente, nós as influenciemos também, mesmo sem saber.

Diante de sua demanda, reagimos com automatismos devidos a certa herança genética e a um condicionamento social, cedemos a nossos impulsos, a nossos humores, às pressões exteriores. Mas os erros ferem menos quando provêm do amor desajeitado, quando a confiança e o respeito recíprocos criam o clima dos diálogos (DOLTO, 2005, p. 325).

Nesse sentido, compreendemos que a criança precisa reconhecer que o professor ou professora está junto dela para exercer um trabalho e o fato de que nós exerçamos um trabalho junto à crianças, remete, no vínculo didático, que ela está ocupando o lugar fora do desejo parental. Logo, a definição das funções, bem como o reconhecimento de que há um desejo que movimenta e anima a vida, delimita e faz fronteira entre o desejo e o desejo do sujeito da docência.

Kupfer (1989) pontua:

O professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. Por isso, o jogo todo é muito complicado. Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo (KUPFER, 1989, p. 94).

A criança vai se beneficiar do espaço de construção do conhecimento não pelo fato do professor ou professora ser um “Tio” ou uma “Tia”, mas, se beneficiará justamente porque se faz operar o desejo do sujeito-professor enquanto escuta e do sujeito-criança enquanto fala, enfim, enquanto se constitui o laço didático no espaço de construção da aprendizagem.

Partindo dessas considerações, as metamorfoses que acontecem no caminho da escuta de crianças, de modo geral, nos jogam na roda viva do desejo, em meio a sofrimentos e desventuras, justamente porque precisamos ter claro que a infância não é um tempo histórico coberto pela ilusão da felicidade. Portanto, aquele ou aquela que se oferta como escutador de criança, deve se deslocar da ilusão de que esse tempo histórico é um “faz de conta”, algo próximo da divindade e que isso vai se refletir no chão da escola. Ao contrário, se a infância não é um tempo, em seu todo, feliz, as crianças que estão atravessando as infâncias têm questões que se dirigem a nós professores e o modo como elas dirigem a nós suas questões é que provocam essas metamorfoses, ou seja, todo processo de mutação que causa, também os sofrimentos e que se manifestam de diversas formas no contexto da sala de aula: as mordidas, os chutes, o tapa na cara, as verdades próprias das crianças que são ditas face a face.

Compreender essas metamorfoses no caminho da escuta de crianças é importante para quebrar o sentido da ilusão de que trabalhar com crianças é algo bonito, divino, da ordem da fantasia e belo. A beleza de escutar criança se revela no movimento do caminho que ela vai fazer e esse caminho não se faz sem sofrimento, sem angústia e sem dor.

A infância é uma travessia dolorosa assim como a existência. Pensar, enquanto escola, em como acolher as infâncias, sem a capa das representações sociais ancoradas no senso comum, é pensar justamente no desejo e nas trilhas que percorremos para supostamente alcançá-lo – mesmo que ralando os joelhos várias vezes.

As crianças exprimem mais liberdade que o adulto. Elas impedem ou retardam as escleroses das civilizações. A geração nova é uma força que impede que os adultos se sintam em segurança (falsa), repetindo sempre seus mesmos modos de relação entre si. O mal-estar particular de nossa época é que a evolução técnica caminhou de modo tão rápido que a evolução da relação entre os humanos tornou-se algo como que secundário em relação aos esforços técnicos que os adultos devem fazer. Embora eles não possam mais enquadrar suas crianças. Estas, então, vivem no vácuo, o que lhes dá um poder muito grande que não é humanizado. Atualmente conhecemos e observamos de tal forma crianças que não são humanizadas em relação as suas pulsões, isto é, que não têm ética para se tornarem elas próprias criativas, seres humanos que têm o direito de pensar, de amar, de se conduzir, de ter iniciativas (DOLTO, 2005, p. 111-112).

O trabalho de escuta com as crianças é justamente isso, o de se deparar com o material que o sujeito da docência sofreu para recalcar, que ficou esquecido no inconsciente, mas que nos é desvelado na constituição do vínculo didático, atravessado pela transferência e contratransferência, compreendendo essa porção de real que a criança relança sobre nós

novamente como algo sem sentido, na fragilidade simbólica que ainda aparece de modo muito premente nas crianças.

Da visão psicanalítica decorrem as seguintes posições: Ao professor, guiado por seu desejo, cabe o esforço imenso de organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmiti-lo a seus alunos. A cada aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir e digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor, que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele, que, pela via da transmissão única aberta entre ele e o professor – a via da transferência – encontram eco nas profundezas de sua existência de sujeito do inconsciente (KUPFER, 1989, p. 99).

Portanto, foi fundante, na escuta com as crianças, nos calarmos mais e recolher as ilusões de poder, as ilusões (psico)pedagógicas elucidadas por Lajonquière (2010) e as ilusões do senso comum pedagógico que cristaliza os caminhos didáticos, próprias da docência, para ocupar o lugar que ela nos oferece. As senhas que as crianças nos dão, são pistas para a compreensão do seu processo de constituição enquanto sujeitos do desejo, para isso precisamos caminhar lado a lado com elas dentro do invólucro didático que se constitui no cotidiano escolar.

Contudo, compreendemos que, para seguir no sentido de um chão pedagógico que escuta a criança, para além do auxílio do aporte psicanalítico, faz-se fundamental que esta proposta de estudo traga para o debate a emergência da garantia de voz das crianças nas pesquisas, na sociedade e na escola difundida pela sociologia da infância, buscando a compreensão de uma infância como tempo histórico do sujeito histórico em questão nesse caminho: a criança.

### 1.3.3. **A interface Psicanálise e Sociologia da Infância: *por uma emergência da garantia de voz das crianças nas pesquisas e no chão da escola***

Marcados pela perspectiva de uma interface de análise, propomos, nessa seção, pautar a emergência da garantia de voz das crianças nas pesquisas e no chão da escola, debruçados sobre os pressupostos teóricos-metodológicos da escuta analítica de crianças e da infância como um tempo histórico de produção de saberes do sujeito-criança sobre o qual essas produções incidem.

Para tanto, compreendemos a importância de traçar nessas linhas os conceitos que o campo de estudos da infância vem, na contemporaneidade, apresentando como produção científica, sobretudo apontar a produção psicanalítica sobre a criança e a apropriação de saberes sobre o infantil anunciado por Freud.

No que diz respeito aos estudos da infância, estes têm se estabelecido em várias áreas do saber focadas a partir de diferentes abordagens, enfoques e métodos, conforme são exemplo os trabalhos apresentados em obras no campo da sociologia da infância como as de Corsaro (2011); Pinto e Sarmiento (1997); Sirota (2001); Fernandes (1961); Prout e James (1990); Montadon (2005); Delgado e Müller (2005), entre tantos outros. No campo psicanalítico temos as



contribuições de Dolto (1996, 2005, 2007, 2013); Winnicott (1975, 1982, 2002); Klein (1981, 1991, 2006); Mannoni (1964, 1999, 2004); Lajonquière (1992, 1999, 2010); Kupfer (1989, 2008), dentre outros, todos pautados no caminho das descobertas de Freud sobre o infantil recalcado no sujeito e a psicanálise de crianças.

Nessa perspectiva, observando sob a ótica histórica, a obra de Ariès (1981) retratou as imagens e concepções da infância no ocidente. Apesar das críticas de alguns autores em razão de sua perspectiva linear e por seus limites metodológicos, o autor por meio da sua produção, “A História social da criança e da família”, aponta sinais que permitem acompanhar como a infância foi sendo percebida. Pontua que a “aparência da infância” se deu a partir do século XVI e XVII na Europa Ocidental, especialmente na França, quando com o mercantilismo foi alterado tanto o sentido como as relações em torno da criança, conforme a estrutura social à qual faziam parte.

O autor fala ainda da ausência de sentimentos em relação à infância na antiguidade, que para este autor esse modo de perceber as crianças sem singularidade e não separadas do mundo adulto, mostrava que as crianças eram consideradas adultos em miniatura.

Segundo Gouvêa (2017):

No que se refere ao aparato conceitual, destaca-se a visão da criança como ator, tanto numa perspectiva sincrônica, quanto diacrônica. Uma obra que se destaca no percurso de deslocamento de estudo da criança, de um olhar estritamente psicológico, para um viés interdisciplinar. Trata-se da publicação em 1960 da obra do historiador Philippe Ariès, *L'enfant et l'ave familial sous l'Ancien Régime* (traduzida parcialmente no Brasil em 1979 com o título: *História social da criança e da família*). Ao traçar o percursos de conformação de práticas de cuidado e atenção à criança nas sociedades modernas, em oposição à suposta indiferença etária que atribuiu às sociedades medievais, o autor tornou a criança como sujeito histórico e traçou uma cronologia do que definiu como sentimento da infância.

[...] o trabalho de Ariès foi fundamental no alargamento do olhar sobre a criança, entendendo-a como sujeito histórico, bem como historicizando a infância como construto social. Tal perspectiva abriu caminho para um estudo da infância por outros campos da ciências humanas (GOUVÊA, 2017, p. 55, grifos da autora).

Portanto, na perspectiva de Ariès, a infância como hoje conhecemos foi uma criação de um tempo histórico e de condições socioculturais determinadas, sendo um equívoco querermos analisar todas as infâncias e todas as crianças tomando-se o mesmo referencial. Partindo desse pressuposto, podemos, então, inferir que, se a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais, as crianças de hoje não são exatamente iguais às do século passado, nem serão idênticas às que virão nos próximos séculos. Assim, não podemos falar de infância, no singular, mas de infâncias.

Na perspectiva demográfica, Javeau (2005), refere-se à infância como geração, à faixa etária. A infância era considerada improdutiva, salvo pelas obrigações escolares, que, em certos

países, são ampliadas às idades inferiores com as creches e jardins de infância, respeitando-se os limites fixados pela lei.

De acordo com Sarmiento (2004), sob um ponto de vista sociológico, este campo semântico reconceitualiza o conceito de geração historicizando-o:

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (SARMENTO, 2004, p. 25).

Dessa maneira, ressalta-se que a conceitualização da infância – enquanto categoria geracional separada do adulto – sustenta a preocupação em orientar as políticas públicas no sentido de garantir os direitos da infância e lhe propiciar melhores condições de vida.

Enquanto fase biológica, a concepção de infância está ligada ao discurso que compreende a infância como um período de transição no qual a criança está em processo de desenvolvimento e o objetivo final desse período consiste em atingir a maturidade na idade adulta. Essa concepção de infância esteve fortemente presente na sociologia clássica e atrelada aos conceitos de socialização. Tal afirmação pode ser observada no entendimento de socialização cunhado por Durkheim:

[...] a sociedade se encontra, a cada nova geração, como que diante de uma tábula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ele agregue ao ser egoísta e a-social, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social, eis aí a obra da educação. Ela cria no homem um ser novo (DURKHEIM, 1978, p. 42).

A infância, enquanto objeto de pesquisa, resultou da constatação de carências e fragmentação do objeto. Nesse sentido, podemos observar que sempre esteve presente nos métodos e instituições socializadoras uma análise sociológica, cujo objetivo principal era a idade adulta.

Para Sirota (2001), a sociologia em geral, e principalmente a sociologia da educação, esteve durante muito tempo limitada à concepção durkheimiana, daí a marginalização conceitual da infância nesse campo do conhecimento, que considerava a criança um receptáculo da vida adulta, um vir a ser.

A referida autora considera ainda a necessidade de um afastamento da concepção de infância durkheimiana, pois, “trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas e no imaginário social” (SIROTA, 2001, p. 11). Opondo-se a essa concepção de infância, considerada como simples objeto passivo da socialização adulta, propõe a

configuração de uma sociologia da infância. Nas palavras de Demartini (2001), “o desafio de levar a sério a criança, rompendo com a sociologia clássica” (DEMARTINI, 2001, p. 3).

Entretanto, é importante verificar também que a concepção de infância estava atrelada às concepções de sujeito social e de sociedade que em muito diferem das concepções contemporâneas. As concepções formuladas por Durkheim provêm de um tempo histórico no qual a sociedade era fundamentada pela tradição e pelo costume, representava um sistema homogêneo e unificado de valores e papéis sociais. A sociedade era interpretada como uma totalidade, um conjunto coerente e organizado no qual o ator era o sistema. Nesse sentido, ao sujeito social restava apenas seguir os caminhos impostos pela coerção social, na medida em que o sujeito social em Durkheim nada mais era que um reproduzidor da ordem estabelecida, de forma que o sucesso da socialização era interpretado como uma total identificação do sujeito com os valores societários (SANTOS, 2016).

Outros fatores aliados aos saberes científicos sobre infância contribuíram para a sua institucionalização na modernidade, dentre eles a institucionalização da escola pública, o sentimento de cuidado e proteção das famílias e a promoção da administração da infância, configurando uma infância global (SARMENTO, 2002).

Contudo, o rompimento com essa ideia de infância global se apresentou com mais força na obra de José de Souza Martins na organização da coletânea de textos intitulado *O massacre dos inocentes*, feita por Quinteiro (2002), no qual podemos perceber que este autor elegeu a criança como *testemunha da história* por reconhecer que são elas as principais portadoras da palavra em relação à crítica social. Em seu texto, “*Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida*”, Martins (1993) estimula e orienta que se dê a palavra à criança nas pesquisas. Segundo Quinteiro (2002), neste texto, Martins escreve sobre o que sentem, pensam e dizem as crianças, das remotas regiões das frentes de ocupação da Amazônia. O que “desmonta” a representação de que a criança seria um “vir a ser”, um sujeito passivo receptor das demandas sociais.

A característica principal na obra de Martins (1993) é a sensibilidade na percepção da criança como sujeito ativo e produtor de cultura. Partindo de material – que é sem sombra de dúvidas um referencial ímpar para os estudos da infância – sobre as crianças, recolhido diretamente por intermédio da convivência e de entrevistas com elas, onde são apresentadas na posição de sujeitos sociais e testemunhas do seu tempo e história.

A obra, para além da exposição e análise da tragédia e do sofrimento que envolve as crianças em sua realidade, é um ensinamento sobre o ofício do pesquisador implicado em

garantir a voz dos sujeitos na pesquisa. O autor reconhece as crianças enquanto interlocutores válidos, reafirmando uma nova concepção da infância e da criança. Posicionando o sujeito da infância no lugar de quem fala e não se cala, problematizando a emergência da escuta na pesquisa e no mundo das ciências sociais, questionando o silenciamento das crianças enquanto objeto de estudos. (QUINTEIRO, 2002).

É importante destacar que Martins (1993) quebra com o “cerco de silêncio” à participação ativa das crianças ao tomar esse pequeno sujeito “como testemunha” ou como interlocutores de suas próprias condições de vida. Traz a ideia da criança como (co)participante da pesquisa, abrindo caminho de fala para os que normalmente não são ouvidos, os “mudos da história”.

O autor problematiza também um desafio no interior da academia, que sempre elegeu informantes que estão no centro dos acontecimentos, normalmente o adulto homem, para trazer a cena social sujeitos tidos como silenciosos, as crianças: um grupo que não se permite falar mais ouve muito.

A fala das crianças foi efetivamente considerada por Martins (1993) que desdobra a análise sobre as suas condições de vida a partir de seus depoimentos. O autor confessa sua perplexidade diante de uma inesperada “fala adulta” e sua “ingenuidade” em esperar, daquelas crianças, palavras e comportamento “infantis”, dizendo: “foi uma fala tristemente adulta, privada da inocência infantil que eu, ingenuamente, imaginava encontrar nelas” (MARTINS, 1993, p. 58).

O autor ao estudar e ouvir crianças de famílias de colonos e posseiros, afirma que “as crianças sabem que estão todas contando a mesma história, quando falam de suas histórias pessoais [...]. Em outras palavras, adultos e crianças mostraram que raciocinam a partir de uma concepção de totalidade de tempo e de espaço” (MARTINS, 1993, p. 59).

A compreensão de alguns aspectos, segundo determinadas concepções que evidenciam “a infância como período da vida em que a criança se prepara para herdar”, é forte na percepção do autor. Os conceitos encontrados na pesquisa de campo, apresentada por Martins (1993), indicam uma educação dos menores com o fim de herdar as melhores produções cotidianas.

O autor nos conta que nas conversas com as crianças dos povoados maranhenses, por exemplo, percebeu que, como ele mesmo nos diz, “a alegria da brincadeira é que define para as crianças desses lugares a infância como um intervalo no dia”, sendo a infância um resíduo de um tempo que está marcado e acabando (MARTINS, 1993, p.66).

Reconhecer a infância e o potencial da criança, embora seja um ser humano de pouca idade, sua capacidade de representar o mundo e a si mesma, de construir suas percepções da realidade social é fundamental para sintonizar o pesquisador no entendimento desses sujeitos ativos no sentido da garantia de voz.

Constata-se, segundo Quinteiro (2002), uma produção caracterizada por uma diversidade de temas pautados por estudos empíricos e ausência de debates teóricos, voltados para problemas relativos ao tempo histórico. Contudo, a autora apresenta uma extensa produção existente sobre a Sociologia Escolar, mas com ausência de estudos sobre a infância. Reafirma que não só na Sociologia, mas no campo das Ciências Humanas e Sociais os estudos sobre a criança e a infância não têm merecido, por parte dos pesquisadores, ao longo de todo o século XX e início do XXI, uma atenção mais regular e sistemática, sobretudo na garantia de voz das crianças nas pesquisas.

É nesse sentido que reafirmamos, como foi dito no início da nossa reflexão, a emergência por uma imersão nas pesquisas *com* crianças, nos laços sociais constituídos nas estruturas sociais e nas análises acerca da construção social da infância.

Portanto, a busca de significado para a infância tem se constituído em objeto de interesse de pesquisadores e estudiosos das mais diversas áreas, no mundo inteiro. São historiadores, antropólogos, sociólogos, psicólogos, educadores, dentre outros, evidenciando que estamos diante de um campo de natureza multidisciplinar e que, apesar das divergências em suas trajetórias de pesquisa, têm convergido para o fato de que a evolução do conceito de infância e de criança tem uma relação também com a forma como os aspectos econômico, histórico, cultural, político e subjetivo interferem nas relações sociais e na constituição dos significados e concepções de que nos apropriamos.

Apesar dessa natureza multidisciplinar, para Gouvêa (2017), durante muito tempo, o saber psicanalítico não constituiu referência de análise nos estudos contemporâneos do campo da infância. Para a autora, essa ausência reflete a organização do campo acadêmico contemporâneo e uma “problemática que atravessa a produção, a circulação e a apropriação dos saberes sobre a infância” (GOUVÊA, 2017, p. 50).

Nesse sentido, Willian Corsaro (2011), insere uma possibilidade de diálogo com a psicanálise ao trazer para o debate a constituição da estrutura da infância e as reproduções interpretativas, apontando a importância de se observar esse tempo histórico do ponto de vista estrutural. O autor, citando Qvortrup, apresenta a abordagem de uma infância que é “tanto um período em que as crianças vivem suas vidas quanto uma categoria ou parte da sociedade, como

classe social” (CORSARO, 2011, p. 41). O autor nos diz que Qvortrup organiza essas abordagens em três categorias:

A primeira é a visão psicológica típica, individual e orientada para estudos sobre a personalidade. Nessa perspectiva, a infância é antecipatória, voltada ao futuro e determinada pelo ponto de vista do adulto. A segunda é a visão psicanalítica, também individual e orientada para a personalidade, mas aqui o interesse pela criança e pelo adulto requer a análise de suas experiências da infância. Uma terceira visão é a abordagem longitudinal, relacionada ao curso de vida. As três categorias [...] concentram-se nos resultados antecipatórios da infância (ou seja, crianças se tornando adultas), consideram a infância e a idade adulta como necessariamente pertencentes a diferentes períodos históricos (CORSARO, 2011, p. 42).

Seguindo então no sentido da proposição de interface da psicanálise com a sociologia da infância, nos aproximamos da abordagem estrutural da infância, do ponto de vista psicanalítico, conforme aponta Corsaro (2011), contudo, entendemos que é oportuno elucidar que compreendemos a importância das abordagens apresentadas por Corsaro (2011) para os estudos do campo da infância, sobretudo os esforços de apreensão da estrutura da infância, das reproduções interpretativas e da cultura de pares que as crianças constroem no laço social.

Encontramos no aporte da sociologia da infância, aproximações fundamentais com os caminhos psicanalíticos, aproximações que entendemos importantes para a construção da interface pretendida, são elas: a importância da fala da criança, a escuta e a garantia de voz; a constituição desses pequenos sujeitos pelo laço social e a cultura; as influências parentais e as relações mãe-bebê que afetam a criança na sua relação com o campo social; o modelo de teia global e a roda viva do desejo, metáforas para conceitualizar a reprodução interpretativa e o movimento do desejo interligado atemporalmente nos laços sociais; e as divergências da sociologia da infância com as teorias do desenvolvimento construtivista no apontamento das limitações dessa última.

Nesse contexto, Corsaro (2011) nos diz que a sociologia, devido às visões tradicionais de socialização das crianças que as relegam a uma função essencialmente passiva, não prestava a devida atenção às crianças e à infância. O autor destaca o papel do construtivismo, nomeando Piaget como representante da teoria cognitiva de desenvolvimento e Vygotsky, da abordagem sociocultural, que contesta o papel passivo da criança no processo de desenvolvimento, porém, elucida que “essas teorias até recentemente focalizaram principalmente o desenvolvimento de resultados e falharam na consideração da complexidade da estrutura social e das atividades coletivas das crianças” (CORSARO, 2011, p. 40).

Corsaro (2011) aponta, como ponto fraco, nas teorias do modelo construtivista seu foco no desenvolvimento individual, observando repetidas referências às atividades das crianças ao processo dessas se tornarem adultos. Segundo o autor:

Na teoria de Piaget, o foco é o domínio do mundo por uma criança isolada em seus próprios termos. O construtivismo oferece uma visão ativa, mas solitária, das crianças. Mesmo quando os outros (pais, colegas, professores) são levados em conta, o foco permanece sobre os efeitos das diferentes experiências interpessoais no desenvolvimento individual. Há pouca, ou nenhuma, consideração sobre como as relações interpessoais são refletidas em sistemas culturais, ou como as crianças, por meio de sua participação em eventos comunicativos (*no campo da linguagem*), tornam-se parte dessas relações interpessoais e padrões culturais e como os reproduzem coletivamente (CORSARO, 2011, p. 29, grifo nosso).

Outra limitação evidenciada por Corsaro (2011) sobre a psicologia do desenvolvimento construtivista é a “preocupação exagerada com o ponto de chegada do desenvolvimento, ou percurso da criança, da imaturidade à competência adulta” (CORSARO, 2011, p. 29). Essa perspectiva, para o autor, afasta a possibilidade da construção de cultura de pares que são uma construção própria das interações sociais das crianças.

No que diz respeito ao desenvolvimento tanto nas interações coletivas infantis e à internalização dessas, ao nível intrapessoal das crianças, na noção de Vygotsky, Corsaro (2011) enuncia que:

Ainda assim, muitas pesquisas construtivistas colocam ênfase na segunda fase de internalização que muitos percebem a apropriação da cultura como deslocamento do externo para o interno. Esse equívoco empurra as ações coletivas da criança com outras pessoas para um plano de fundo e sugere que a participação do ator na sociedade ocorre somente após a internalização individual (CORSARO, 2011, p. 29).

Assim, o autor reconhece as contribuições dos modelos construtivistas de Piaget e Vygotsky, no entanto aponta censuras a essa visão individualista e ao modelo linear de desenvolvimento; faz críticas às perspectivas sociológicas clássicas, reprodutivistas e da psicologia, bem como ao distanciamento desse modelo à escuta de crianças e à não garantia de voz das crianças em seus estudos.

Na perspectiva do aporte psicanalítico, Lajonquière (2010) em sua retomada à leitura de Piaget, também apontou o distanciamento das linhas de pensamento desse autor. Para Lajonquière:

O pensamento que nos interessa é o humano. Por sinal, não há sentido em falar em outro. O próprio Piaget fez questão de distinguir o *pensamento*, da *adaptação vital* qualificada de inteligente e própria a todo organismo vivo. Entre ambos há tanto continuidade quanto descontinuidade. O pensamento é possível no interior do campo da palavra e da linguagem. Aqui já nos distanciamos de Piaget, mas *no mucho*. Freud pressupunha que a palavra e a linguagem resultam da luta da vida em se manter viva, portanto, eis aqui a continuidade. Porém, afirmava ainda – aliás como Nietzsche –, na dobradura dos séculos XIX e XX, que a emergência da palavra não só selava a descontinuidade entre a adaptação vital e o pensamento, mas também exilava o homem da natureza que *terá sido*. O pensamento é indeterminado e excêntrico com relação à “natureza”. Eis aí minha diferença com Piaget (LAJONQUIÈRE, 2021, p. 18, grifos do autor).

Lajonquière (2013) realocou, com base na teoria epistemológica estruturalista, o conhecido debate inteligência/afetividade que é peculiar a toda psicologia do desenvolvimento. Para o autor “o pensamento é constituído pela dupla conhecimento/saber, em cujo seio impera a indeterminação, articula-se no interior do campo da palavra e da linguagem sujeito à operação do recalçamento psíquico” (LAJONQUIÈRE, 2013, p.11).

Nesse sentido, compreendemos que tanto a sociologia da infância quanto a psicanálise têm seus caminhos ancorados no campo da comunicação, da palavra e da linguagem onde as crianças estão inseridas e que são fundantes na constituição do sujeito do desejo, atravessado no laço social imerso na cultura. Se há, para a psicanálise, uma emergência da palavra, conseqüentemente compreendemos que há uma emergência da garantia de voz das crianças, como marca a sociologia da infância, e todo esse caminho não se faz fora do campo simbólico.

Para Garcia-Roza (2008), a comunicação, a palavra e a linguagem são da ordem do simbólico e toda lei, ou seja, todo laço social e cultura se instauram a partir do pensamento simbólico:

Portanto, não somente a linguagem verbal, mas a cultura na sua totalidade, incluindo os ritos, as instituições, os costumes etc., são considerados *formas simbólicas*. Nessa mesma linha de pensamento, Lévi-Strauss vai apontar o símbolo como o próprio *a priori* do social. Para ele, não há fatos sociais que são, em seguida, simbolizáveis, mas, ao contrário, a vida social humana só pode emergir a partir do pensamento simbólico. O simbólico não é aquilo cuja gênese deva ser explicada pela sociologia ou pela etnologia, mas aquilo que deve ser considerado como dado, como ponto de partida do social e do cultural. Não há sociedade humana, nem cultura, anteriormente à emergência do pensamento simbólico. O simbólico não é o ponto de chegada do social, mas seu ponto de partida. A própria comunicação entre seres humanos não é possível senão em função de um sistema simbólico que funda a linguagem e torna possível o social humano (GARCIA-ROZA, 2008, p. 126, grifos do autor).

Para este caminho, apontamos que esse é um ponto de convergência fundante que enlaça a psicanálise à sociologia da infância. A segunda nos dizendo que a reprodução interpretativa e a cultura de pares tem seu alicerce na comunicação efetiva das crianças com o mundo adulto e a primeira nos elucidando que para que haja a cultura há de haver um pensamento simbólico que alicerça a comunicação, a palavra e a linguagem. Escuta e palavra num processo de simbolização que não se faz fora do campo do inconscientemente, “de tal modo que o indivíduo não se dá conta da significação do símbolo que empregou, como tampouco se dá conta de que empregou um símbolo, mas que já faz parte do universo cultural do sujeito” (GARCIA-ROZA, 2008, p. 141).

A compreensão de que esses caminhos estão nos laços dos interditos e que o sistema simbólico constitui a linguagem é fundante para assimilarmos os sentidos de uma escuta implicada com o sujeito e a inscrição de sua voz na trajetória.



#### 1.3.4. A criança e a importância da fala, da escuta e da garantia de voz

As concepções sobre a criança e a infância, dito anteriormente, não estão desconectadas nem da época, nem das referências que foram tomadas para sua construção. Isso reforça a tese de que cada época irá produzir seus discursos e revelar seus ideais e expectativas em torno das crianças, o que nos permite pensar que a infância é, portanto, uma construção social e em cada indivíduo um infantil recalcado, imerso nas marcas mnêmicas que o constituíram.

Nesse sentido, pode-se dizer que as crianças têm alcançado um lugar de notoriedade nos estudos sobre a infância. Dessa forma, essa tese busca construir um entendimento cada vez mais amplo a respeito desses pequenos, projetando-se à prática de pesquisas que tenham como sujeito de interesse a *criança*.

Os interesses pelos estudos da infância têm levado pesquisadores a examinar e analisar os processos de constituição do conhecimento das próprias crianças e dos adultos, sobretudo dos professores, sobre esses sujeitos concretos e reais em diferentes contextos, bem como suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas, emocionais, éticas, corporais e afetivas, constitutivas de suas infâncias (SARMENTO, 2002).

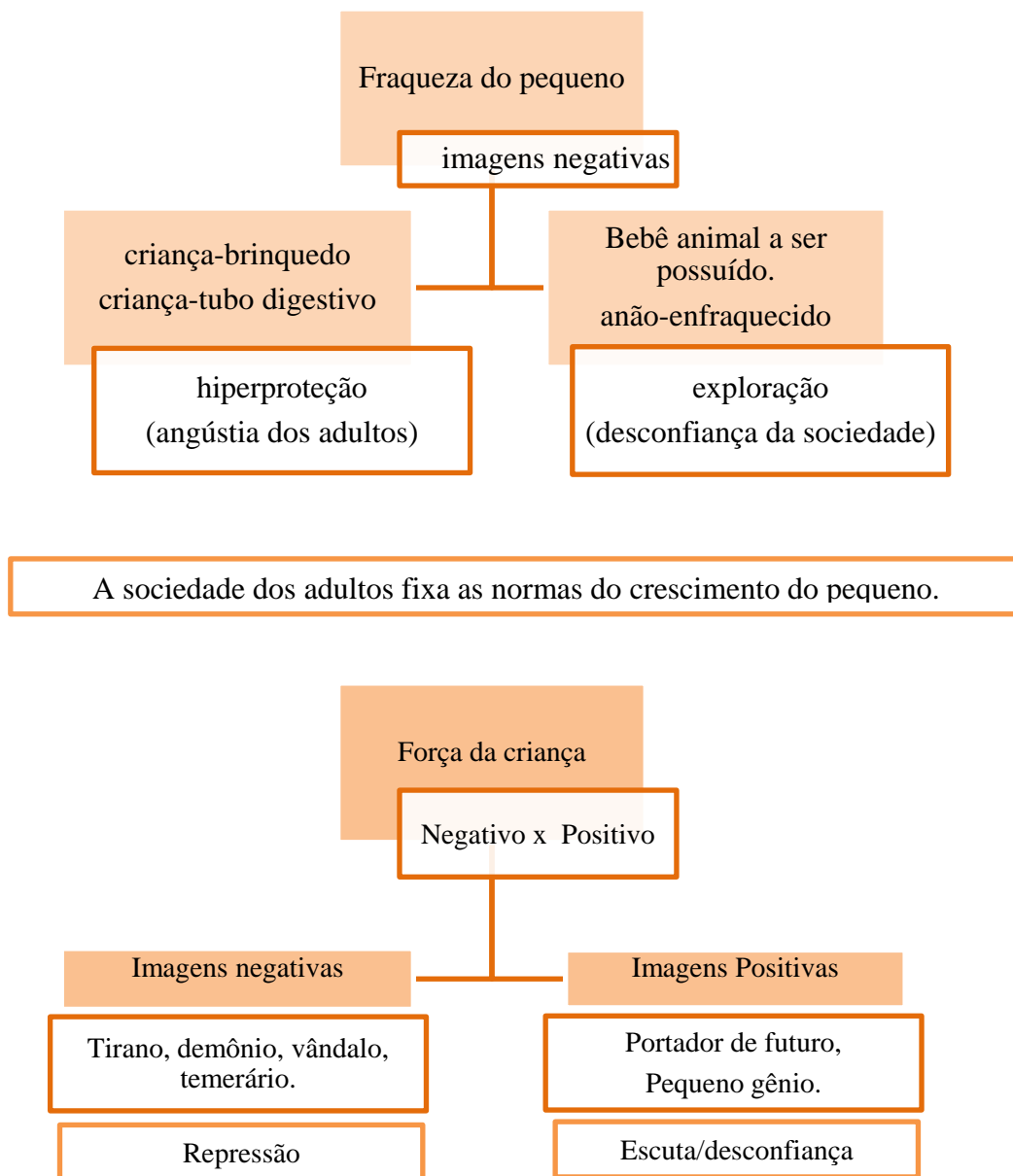
Nesse sentido, as *crianças* devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas ‘imagens-ações’ ou, menos preciso no tempo e no espaço, com suas estruturas e seus ‘modelos de ações’. Corsaro (2011) esclarece que as crianças começam a vida como seres sociais em uma rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com os outros, constroem seus mundos sociais.

Javeau (2005) nos auxilia a diferenciar cada termo. Com relação ao termo *criança*, o autor esclarece que construiu-se um objeto abstrato, a ‘criança’, destinado a passar por níveis diversos e sucessivos na aquisição de competências, cada um deles constituindo uma etapa na fabricação da personalidade dos indivíduos. O autor nos apresenta, assim, a uma concepção psicológica, à preocupação com o sujeito criança, em si, com suas características individuais, porém não distante do ser social.

Portanto, a ideia de criança como vir a ser e ser a-social estava atrelada às concepções de sociedade, sendo que, dado o poder de definição da tradição e do costume, a consciência coletiva moldava a consciência individual, restringindo o papel do ator social, o qual era concebido como sujeito devido à sua pouca atividade. Nesse contexto, a criança era compreendida como um ser que deveria ser controlado e domesticado pelos processos de socialização.

Dolto (2005), quando faz o primeiro balanço em pesquisa coletiva elucidado em *A causa das crianças*, aponta a visão de criança como um “futuro homem que se trata de formar e armar para tornar produtivo” (DOLTO, 2005, p. 129). A autora nos mostra a “evolução” dos discursos sobre a criança quando nos apresenta uma “pequena dialética da relação de forças (antes da psicanálise e das descobertas das leis do inconsciente no decorrer do desenvolvimento humano)” (DOLTO, 2005, p. 130), como nos mostra na figura a seguir:

**Figura 3: o discurso sobre a criança**



Fonte: (DOLTO, 2005, p. 130).

Para Dolto (2005):

O que pode revelar as verdadeiras percepções, sentimentos, conhecimentos da criança de menos de 10 anos? Os testes? Os entretenimentos? Até essa idade, ela adapta suas respostas à demanda do adulto; ela o imita voluntariamente ou se deixa fechar em um mimetismo inconsciente. Seus interlocutores decodificam sua linguagem conforme seus próprios critérios, referências e modelos. Eles a recuperam, querendo detectar a todo custo um dom, um traumatismo, um emprego possível na sociedade. A criança é notada em função de sua aptidão para a inserção social (DOLTO, 2005, p. 131).

Corsaro (2011), com base nos estudos de Qvortrup (1993), afirma que “as crianças foram marginalizadas devido a sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e socialização” (CORSARO, 2011, p.17). Tendo em vista que durante muito tempo as crianças eram vistas pelo adulto sob a perspectiva do que se tornariam no futuro e dessa forma não havia necessidade de estudá-las, levando em consideração seus desejos e necessidades de acordo com o seu ponto de vista e não a partir apenas da compreensão dos adultos. Como representantes de uma categoria geracional, as crianças e suas infâncias ganharam destaque nos estudos da Sociologia da Infância. Para que possamos compreender o status atribuído às crianças nos estudos da sociologia da infância, precisamos compreender de acordo com Corsaro (2011), dois aspectos centrais:

- As crianças são agentes sociais e como tal, interagem com o mundo circundante, de forma ativa e criativa e enquanto recebem influências do mundo adulto, criam suas próprias culturas infantis;
- a infância é uma forma estrutural que se configura como uma categoria composta por sujeitos de uma determinada faixa-etária. No entanto, para as crianças a infância é uma fase transitória, com uma duração de tempo, enquanto para os adultos, a infância é uma fase que não desaparece, apesar da transitoriedade de seus membros.

Quebrando o movimento da infância enquanto “*tábua rasa*”, fazendo emergir uma concepção de sujeito ator na construção social (e hoje sujeito de direitos), os estudos da infância alicerçam o lugar da criança como uma população singular, que se constitui como ator social e sujeito do desejo, atuante na dinâmica da sociedade, perfeitamente possível de ser escutada dentro das pesquisas, capaz de formular rituais e culturas próprias (culturas infantis) por meio de processos de construção de laços sociais.

Todos esses elementos designaram a essa tese, ancorada no aporte psicanalítico com a importância do debate com sociologia da infância, o desafio de afinar os instrumentos teórico-metodológicos para investigar os desejos ditos e não ditos das crianças. É importante ressaltar que se trata de uma pesquisa, a priori, “com crianças”, como nos chama atenção a sociologia da

infância. Contudo, esse estudo elucidou, também, as “infâncias” adormecidas nos adultos – professores – participantes da pesquisa, o que corroborou na compreensão das memórias latentes desses sujeitos na Educação Infantil.

A psicanálise, bem como o campo da sociologia da infância, tem nos ensinado que as crianças são sujeitos ativos e atores sociais porque estão imersos na cultura, interagem com as pessoas, com as instituições, se constituem a partir do discurso do Outro, reagem frente aos adultos, acumulam vivências e experiências e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social. Mesmo assim, consideramos que é preciso estabelecer a escuta e a garantia de voz das crianças como referenciais de análise importantes que poderão nos permitir apreciar estes atores sociais que nos colocam inúmeros desafios, principalmente nos espaços educativos destinados à infância.

Sarmento e Pinto (1997) reconhecem a capacidade simbólica da palavra por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas. A identidade das crianças é também a identidade cultural, ou capacidade de constituírem culturas não totalmente redutíveis às culturas dos adultos.

Todavia as crianças não produzem culturas num vazio social, assim como não têm completa autonomia no processo de socialização. Isso significa considerar que elas têm uma autonomia que é relativa, ou seja, as respostas e reações, os jogos sociodramáticos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produtos das interações com adultos (DELGADO; MÜLLER, 2005) e essa dinâmica instaura marcas na memória.

Uma precaução atual, em estudos sobre a infância, incide em evitar os reducionismos de qualquer ordem. Assim como nos aponta Prout (2004), é preciso que a sociologia da infância não caia na ideia de que a infância é uma construção unicamente social para abandonar o reducionismo biológico e, dessa forma, substituí-lo pelo reducionismo sociológico. A criança deve ser vista como um ser completo, biopsicossocial. Portanto, é preciso intensificar a interdisciplinaridade dos estudos da infância, o que inclui segundo Delgado e Müller (2005), “a psicologia crítica, na procura de um diálogo que explora pontos em comum e diferenças, bem como um envolvimento com as ciências médicas e biológicas” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 352), sobretudo o debate aqui proposto com o campo psicanalítico.

Segundo Dolto (2005):

É preciso convidar a olhar esse pequeno, esse futuro, esse que se torna, não sob o ângulo da fragilidade ou da fraqueza, mas sob o ângulo daquilo que ele tem de novo, de criador de dinâmico e de revelado de si mesmo e dos outros em contato com ele; dos outros que estão em curso de crescimento ou de diminuição, em estado de saúde ou de doença desvitalizante. [...] Devemos interessa-nos por ela, não só porque ela tem o direito de viver, o direito de ser si mesma (é verdade, sem dúvida, mas isso não é o que

mais mobiliza para a coletividade dos adultos), mas porque ela manifesta muito mais do que pensamos, porque ela é o amor, a presença do amor entre nós. A criança é o calcanhar de Aquiles do adulto: aquele que é aparentemente o mais forte tem medo de ser desarmado diante desse ser de verdade (DOLTO, 2005, p. 110-111).

Dessa forma, em face da natureza do objeto desse estudo, bem como da perspectiva de interface teórica adotada, esta tese orientou-se pela abordagem qualitativa, onde buscou suas conclusões na análise dos dados construídos nas rodas de conversa e nas observações participantes, métodos que contribuiram para classificar os elementos com características comuns que tiveram relação entre si. Também pela própria natureza dessa tese, a análise, a que foram submetidas escutas e as informações coletadas, se assentou na fundamentação de cunho psicanalítico.

Portanto, a análise na perspectiva assumida nessa tese, teve seu sentido estruturado no diálogo multifacetado do sujeito do desejo, que se constitui na cultura, a partir dos costumes, das crenças, dos valores e das tradições que circulam no campo da palavra e da linguagem, pelas experiências e relações do cotidiano com os sujeitos-professores que atuam no Jardim de Infância, elucidando assim os desejos ditos e não ditos que movimentam e animam o sujeito-criança para a vida.

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA: arquitetura da metamorfose para alçar voos

*– Como vamos pegar as borboletas, Ulib? Elas voam muito rápido! Nós não temos asas pra voar atrás delas. Disse o pequeno Odua.*

*– É verdade, Odua! Mas nós não vamos embora, nós vamos criar um apanhador de voos!. A história de Ulib, a bananeira e as borboletas.*

Propor um caminho investigativo em busca de respostas para uma tese que inquieta o pesquisador é fazer como a lagarta: passar pelo complexo processo de construção do casulo, destruir-se e reconstruir-se para então conseguir alçar voos a lugares nunca antes, ou pouco, explorados. Eis aqui então a proposição para edificar o caminho, ao exemplo da lagarta, mas não menos doloroso, em busca de respostas para a revoada das borboletas.

A inteligência gosta de brincar. Brincando ela salta e fica mais inteligente ainda. Brinquedo é tônico para a inteligência. Mas se ela tem de fazer coisas que não são desafio, ela fica preguiçosa e emburrecida. Todo conhecimento científico começa com um desafio: um enigma a ser decifrado! A natureza desafia: “Veja se você me decifra!”. E aí os olhos e a inteligência do cientista se põem a trabalhar, para decifrar o enigma (ALVES, 2018, p. 69, grifo do autor).

O mestre Rubem Alves (2018) pontua que o jogo em busca de decifrar um enigma requer, também, para o pesquisador, o desafio de “brincar” no tabuleiro complexo que é o caminho da pesquisa e que, assim como a criança, o pesquisador precisa articular, de forma ordenada, o chão que irá pisar, a forma como vai fazer imersão, os instrumentos que vai utilizar, a escuta e a leitura para compreender o mergulho feito a fim de subsidiar as análises que fará ao final da jornada, pois é preciso entregar o “brinquedo” para que seja apreciado.

É com essa interpretação que iniciamos nossa apresentação acerca do percurso metodológico que trilhamos, pautados no aporte psicanalítico, debruçados sobre as implicações teórico-metodológicas de uma pesquisa com a primeira infância, garantindo a escuta de suas vozes na compreensão, por meio da palavra, que esses pequenos sujeitos são produtores de cultura e ativos no laço social, apesar do seu silenciamento nos trabalhos destinados à criança e da cortina velada que encobre sua constituição no tempo histórico da infância.

Em se tratando dos obstáculos e das lacunas das pesquisas com crianças, Quinteiro (2009) nos diz que pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e ainda assim, quando acontece, sua fala aparece solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Para a autora:

As questões referentes aos problemas metodológicos de pesquisa com a criança, fundamentalmente as relações: sujeito-objeto, criança-adulto, infância-criança-escola, criança-aluno e aluno-professor e os problemas relativos aos instrumentos e procedimentos metodológicos, tais como: o uso de entrevistas, da enquete, produção iconográfica das crianças, enfim, mediações que ultrapassam as tradicionais, expressas em jogo, brinquedo e brincadeira, formam um feixe que não se esgota e que apresenta inúmeras dificuldades a serem vencidas pelo pesquisador (QUINTEIRO, 2009, p. 42).

Considerando a criança como sujeito de fala, desejante, imerso no cotidiano da escola, como ser que se constitui na teia social, nos processos cotidianos e num ambiente social e cultural (a escola), implementamos o uso de alguns procedimentos e princípios metodológicos que, pautados por uma perspectiva participante e qualitativa, apontaram o caminho mais coerente a trilhar, pois articular a metodologia utilizada na investigação do objeto em estudo, significa saber que caminhos se quer tomar, a partir da interpretação do que se busca.

A abordagem qualitativa, segundo Creswell (2010), admite diferentes concepções filosóficas, utilização de múltiplos caminhos de métodos, análises e interpretações de dados, posto que possui um movimento particular em relação à análise de dados e diversificadas estratégias de investigação, para poder, nesse sentido, penetrar no universo conceitual dos sujeitos-criança. Abordagem esta que nos ajudou a nortear a escuta dos pequenos, a imersão participativa na escola e a interpretação dos dados obtidos.

Assim, interessados nesse dinamismo no chão da escola, evidenciamos aqui a escolha pela abordagem qualitativa, nesse estudo, porque entendemos que proporcionou a obtenção dos propósitos elencados previamente, sustentando a tenacidade e a confiança reivindicadas em uma pesquisa científica coerente com o campo epistemológico ao qual se propôs ancorar.

Finalmente, o enlace dos caminhos, debruçados na teia complexa e necessária da abordagem qualitativa, nos levou ao desafio de compreender e interpretar o universo do tempo histórico da infância, ancorados na psicanálise – recolhendo aquilo que a ciência deixa de lado a se construir – superando, também, os problemas metodológicos identificados nas pesquisas com crianças, principalmente no que diz respeito a garantia de voz dos pequenos e na escolha das estratégias e procedimentos adotados.

### **2.1. De mãos dadas com as crianças: *critérios de seleção dos pequenos falantes e colocutores da pesquisa***

Apoiados, então, na perspectiva de uma escuta, buscando perceber os movimentos que as crianças constroem na busca do desejo, envoltas no processo de constituição de si como sujeitos no vínculo didático posto no chão da sala de aula, selecionamos duas turmas da Educação Infantil, com crianças na faixa etária cinco anos de idade de um Jardim de Infância da cidade do Recanto das Emas / DF, onde construímos o caminho metodológico em duas turmas de 2º período.

Nessa sequência, o estudo envolveu, em média, um número de 46 crianças, duas professoras e a vice-diretora da instituição de ensino. A opção por essa instituição pública

traduz-se pelo fato de estarmos no exercício do magistério, nesse contexto de espaço educativo, realizando escuta com crianças no cotidiano pedagógico como docente, e ainda pela relevância em se empreender pesquisas que protagonizem a fala das crianças, na possibilidade de repensar as metodologias de pesquisa com os pequenos, de compreender a partir do aporte psicanalítico o movimento subjetivo da constituição desses sujeitos no chão da escola e, com efeito, desvelar, para os pares docentes, um sentido de apreensão do diálogo da psicanálise com a educação com vistas ao endereçamento da palavra que vivifica o desejo.

Essas considerações reivindicaram, sobretudo, desvelo e justeza na definição dos procedimentos metodológicos a serem utilizados na construção de dados e disposição do sujeito-pesquisador que se somou partícipe no vínculo didático constituído no campo.

## 2.2. Relatório descritivo do cotidiano pedagógico: *caindo na rotina*

Eu gostaria de resumir aqui o essencial das ideias que proponho a respeito da transformação da organização escolar a fim de que as crianças nelas encontrem a alegria e a possibilidade de se instruir e de se desenvolver, adquirindo o gosto pelo esforço e pelo domínio dos seus impulsos para uma autêntica estabilização, não por temor, mas por sentimento exultante da liberdade de ser cada uma diferente das outras pessoas, amadas por elas e tolerando a todas em suas particularidades pessoais e familiares. (DOLTO, 2005, p. 301).

Passado o momento inicial de escrita e elaboração do projeto e a ansiedade de esperar a aprovação da banca e do comitê de ética, vem a ansiedade em obter a autorização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para a realização da pesquisa e a entrada em campo. Acreditávamos que não haveria muitos empecilhos, porém não esperávamos que a decisão final para o início da pesquisa demorasse tanto tempo. Desde a aprovação do projeto de pesquisa (no final de julho de 2021 até a decisão final de poder entrar em campo – primeira quinzena de dezembro de 2021) foram praticamente cinco meses de ansiedade. A ansiedade sempre esteve presente, porém durante o intervalo de tempo que compreendeu a aprovação e a aceitação do projeto no comitê de ética (processo este de muita dificuldade e complexidade) até o primeiro dia de imersão em campo, nossa ansiedade foi a níveis mais elevados que poderíamos suportar.

A profissional que nos recebeu no Jardim de Infância foi a vice-diretora que é a pessoa responsável pela organização do trabalho pedagógico junto às professoras na escola. Ao encontra-la, já com as autorizações da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE e da Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas – CRE, para a formalização de entrada em campo, fomos comunicados sobre as professoras e as turmas que participariam da pesquisa e que teríamos pouquíssimos dias para apresentar o projeto à todos, inclusive para as famílias das crianças. Além disso, esses dias seriam conforme a disponibilidade da organização



do cotidiano pedagógico do Jardim, ou seja, deveríamos aceitar os horários e dias disponíveis e nos adequarmos. Nas condições emocionais em que nos encontrávamos para a realização da pesquisa, reorganizamos o caminho e adentramos o chão da escola.

Combinamos, então, em reunião com a vice-diretora do Jardim de Infância, que estaríamos às terças, quartas e quintas-feiras na escola pela manhã: Às terças-feiras na turma 01, nas quintas-feiras na turma 02 e às quartas-feiras para Entrevista Narrativa, Rodas de Conversas e Memória Educativa. Os dias supracitados foram acordados dessa forma devido a uma solicitação das professoras e da escola, por causa da rotina pedagógica já organizada.

Comunicamos à escola que precisaríamos fazer uma reunião com as famílias para apresentar a pesquisa e mostrar o que faríamos com as crianças, prontamente a vice-diretora agendou uma data e combinamos horários. Obtivemos confirmação de que a reunião com as famílias poderia acontecer ainda no mês de março/2022, o que nos deixou aliviados em poder conversar com os responsáveis legais pelas crianças. No dia 10 de março/2022 fizemos a reunião com as professoras indicadas pela vice-diretora. Conversamos neste dia sobre a pesquisa, os instrumentos que utilizaríamos e sobre a necessidade de usar um equipamento audiovisual nas turmas, elas não se opuseram e assinaram os Termos de Utilização de Imagem e Voz (TUIV) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As professoras se mostraram felizes e interessadas em participar da pesquisa, o que nos tranquilizou. Contudo, o uso do equipamento audiovisual ainda dependia da autorização das famílias.

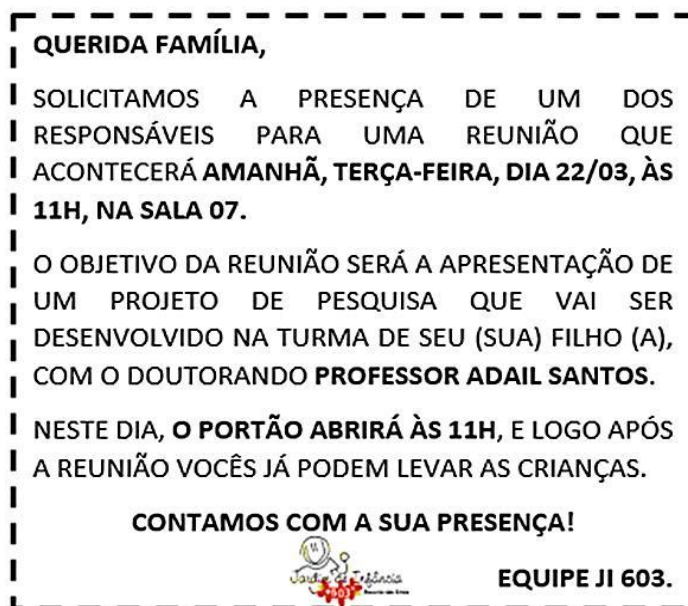
Esse era o momento inicial, a imersão em campo, o aceite da escola e das professoras, estava quase tudo resolvido. Alguns detalhes importantíssimos como o aceite das crianças e das famílias estavam ainda pendentes. Esse foi um momento muito esperado, pois sem as crianças e a autorização das famílias nada poderia ser feito.

No sentido de preparar a chegada do pesquisador em sala de aula, as professoras sugeriram fazer uma primeira conversa com as crianças e com as famílias e assim entendemos que seria o mais sensato para que o terreno já estivesse preparado, mantendo o olhar e o direcionamento que a pesquisa pretendia. Diante dessa combinação, organizamos nossa chegada em sala, que aconteceu depois do feriado de carnaval. Começamos então a organizar o Diário de Campo e a equipe gestora do Jardim de Infância ficou de fazer os convites para as famílias participarem da reunião de apresentação da pesquisa e, claro, planejamos nosso primeiro contato com as crianças. Tínhamos que selecionar o equipamento onde faríamos a filmagem, a gravação de voz e as fotos. Resolvi usar um aparelho de celular com alta resolução. Sabemos que os aparelhos de celulares estão cada vez mais com tecnologias que nos permitem olhar para esse

instrumento com outras perspectivas de usos. E assim nos vimos dentro desse movimento tecnológico da pós-modernidade e decidimos utilizá-lo como filmadora, gravador de voz e câmera fotográfica. Que maravilha, três em um! Como a intensão da gravação é ter um caráter totalmente informal, mas sigiloso, seria imprescindível que tivéssemos um aparelho bom, que captasse áudios e imagens e que não apresentaria problemas com transporte e volume, ou seja, que nos fosse, também, conveniente.

No dia anterior à primeira entrada em campo, dia 15 de março de 2022, choveu muito na cidade do Recanto das Emas, chegamos a pensar que as crianças não estariam na escola caso o mesmo volume de chuva persistisse. Nesse dia verificamos com o Jardim de Infância se estava tudo bem e se haveria condições para aula e, conseqüentemente, o início da pesquisa de campo. Com o diário de campo em mãos e o aviso da vice-diretora que não teríamos problemas com as fortes chuvas, lançamo-nos em campo. Aliados a isso, enviamos mensagem de whatsapp para as professoras relatando nossa alegria e gratidão pela disponibilidade. Aproveitamos a ocasião para solicitar que avisassem às famílias sobre nossa entrada em campo, por meio da agenda das crianças (forma de comunicação da escola e das professoras com as famílias).

**Figura 4: bilhete convidando as famílias para a reunião de apresentação da pesquisa**



Fonte: organizado e confeccionado pela Equipe Gestora do JI

Seguindo o planejamento e a organização pedagógica do Jardim de Infância, iniciamos a proposta de trabalho com a pesquisa de campo. Tudo certo até então, era só torcer para que as famílias gostassem da proposta e autorizassem os registros audiovisuais e, acima de tudo, que as

crianças nos recebessem de braços abertos e a “palavra solta”! Agora era só esperar o dia de cair na rotina! Contudo, acreditamos ser necessário compreender esse lugar, bem como a história do Jardim de Infância do Recanto das Emas. Então vamos lá!

### 2.2.1. A história de um Jardim: a costura pedagógico/administrativa no bordado da realidade

A alma nada sabe sobre a história, o encadeamento dos eventos no tempo que acontecem uma vez e nunca mais se repetem. Na história a vida está enterrada no “nunca mais”. A alma, ao contrário, é o lugar onde o que estava morto volta a viver. (ALVES, 2018, p. 39).

Familiar! Foi essa a sensação que tivemos quando entramos pelos portões do Jardim de Infância do Recanto das Emas. Uma escola com os mesmos ares do Jardim de Infância 116 de Santa Maria onde atuamos como gestor por quatro anos. Não a conhecia! Mas houve um estranhamento familiar. A mesma estrutura, mas com outras tonalidades. Muitas pessoas, nenhum conhecido. Um parque! Mas cadê o Flamboyant? (linda árvore que plantamos no meio do parque do Jardim de Infância 116). Muitas professoras, mas onde estão nossas colegas daquele tempo? Um sentimento de responsabilidade por aquele lugar, mas não era o lugar marcado na memória educativa. Muitas crianças! Ah, essas sim. Ali não havia estranhamento. Sentíamos como se estivéssemos entrando na nossa turma. Uma estética familiar, mas tudo muito estranho e ao mesmo tempo não familiar.

Diante das muitas concepções da estética, nos ativemos àquela que mais se aproxima da forma do pensar psicanalítico, e encontramos o elo no afetivo, que perpassa tanto uma quanto a outra. Esse afetivo procura a representação via linguagem e, ao consegui-lo, corre o risco de perder-se nos limites do dizível. Sendo assim, tanto a estética quanto a psicanálise trabalham com o desconhecido, com o que não pode ser nomeado no plano da consciência, o que requer um árduo trabalho para fazer falar e escutar as ressonâncias da melodia pulsional inscrita nos primórdios do inconsciente. (PAIM, 2019, p. 68).

**Figura 5: Jardim de Infância do Recanto das Emas**



Fonte: arquivos da pesquisa

**Figura 6: Jardim de Infância 116 de Santa Maria**



Fonte: arquivos pessoais

Sentindo a necessidade de compreender esse misto de sensações e, ao mesmo tempo, (re)conhecer esse lugar presente confrontado com o lugar marcado na memória, buscamos desvelar a história desse campo de pesquisa – e a sua organização pedagógico/administrativa –

ao qual propusemos submeter nosso caminho de escuta das crianças: o Jardim de Infância do Recanto das Emas.

Em janeiro de 2006, a comunidade do Recanto das Emas recebeu o Jardim de Infância. A missão, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Jardim (PPP-JI, 2021), era construir uma escola que oferecesse às crianças amor, educação e cuidados, proporcionando um desenvolvimento global, criando, assim, a “marca” desse chão.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a criação desse espaço pedagógico se deu devido “à necessidade da comunidade, visto o grande número de crianças em idade pré-escolar sem uma escola que atendesse tal demanda e sua inauguração oficial ocorreu em 21 de março de 2006”. (PPP-JI, 2021, p. 10).

Segundo dados da CODEPLAN (Companhia de Planejamento do Distrito Federal), em 2004 estavam matriculadas 49.771 crianças na Rede Pública do Distrito Federal. Ainda, segundo a Síntese de Informações Socioeconômicas da CODEPLAN (2006), havia um crescimento significativo do número de crianças que estavam sendo matriculadas nas Regiões Administrativas do Distrito Federal e que, após este estudo, comprovou-se a necessidade de construção de novos Jardins de Infância para atender a demanda daquele ano.

Atualmente o Jardim de Infância oferece a modalidade de Educação Infantil atendendo em média 476 crianças com faixa etária de 04 e 05 anos, totalizando 22 turmas, sendo 11 no turno matutino (10 de 2º período e 01 Classe Especial TEA – Transtorno do Espectro Autista) e 11 no turno vespertino (apenas 2 turmas de 2º período, 8 de 1º período e 1 Classe Especial DMU – Deficiências Múltiplas). Ofertando educação inclusiva com 06 (seis) turmas de integração inversa, três em cada período, com redução do número de alunos, média de 18 crianças por turma.

As suas formas modernas, adequações estruturais e físicas para a primeira infância, tornam o ambiente agradável e atraente para as crianças. Como demonstramos nas características a seguir.

#### **2.2.1.1. Caracterização física do Jardim de Infância**

A Unidade de Ensino é composta por:

- 10 salas de aula, todas com banheiro individual e mobiliário adequado às infâncias (de acordo com o projeto padrão do FNDE);
- 01 sala de aula ampla destinada as Classes Especiais TEA e DMU - para atendimento de crianças especiais, com mobiliário e materiais adequados e banheiro PNE (Portadores de

Necessidades Especiais) externo;

- 01 sala de Psicomotricidade com materiais diversos para o desenvolvimento de atividades (colchonetes, bastões, cones, bambolês, cordas);
- 01 sala de Brinquedoteca, com brinquedos diversos;
- 01 cozinha devidamente equipada;
- 03 depósitos (um de gêneros alimentícios, um de materiais de limpeza e um de materiais pedagógicos);
- 01 sala de atendimento psicopedagógico- sala de recursos – AEE (Atendimento Educacional Especializado);
- 01 sala para servidores com 02 banheiros;
- 01 banheiro para portadores de necessidades especiais;
- 01 sala para Supervisão e Coordenação Pedagógica, contendo um duplicador e 01 computador com acesso à internet e impressora;
- 01 sala para Direção com banheiro, um computador (adquirido com recursos do PDDE 2015) com acesso à internet e impressora;
- 01 sala para secretaria, contendo três computadores com acesso à internet e impressora /copiadora e 1 ar-condicionado;
- 01 sala de professores com 02 banheiros, contendo 1 filtro, 1 geladeira e micro-ondas; 1 ar-condicionado (adquirido com recursos do PDDE 2016);
- 01 guarita com banheiro e ventilador;
- Estacionamento interno; 02 rampas de acesso para deficientes físicos;
- 01 parquinho coberto (verba parlamentar 2018);
- 01 castelo medieval (Construído com verba arrecadada FESTA JULINA 2016);
- 01 pátio coberto (estrutura financiada pela comunidade);
- 01 copa com fogão, pia e micro-ondas;
- 01 cercado com grama (estrutura financiada pela comunidade);
- 02 duchas para banho das crianças na área externa;
- 01 mini quadra de futsal;
- 01 horta sustentável de uso pedagógico;
- Pergolado com trepadeiras.

### 2.2.1.2. Composição da Equipe Gestora e Pedagógica / Administrativa

- 01 (uma) diretora escolhida pelo processo da gestão democrática (Lei 4.751/2012), com pós-graduação em Educação Infantil;
- 01 (uma) vice-diretora, escolhida pelo processo da gestão democrática com pós-graduação em Educação Infantil;
- 01 (um) supervisor administrativo, com pós-graduação;
- 01 (uma) secretária escolar, da carreira assistência, com curso técnico;
- 01(uma) pedagoga educacional, com pós-graduação;
- 01 (uma) professora da Sala de Recursos, com pós-graduação;
- 01 (uma) Orientadora Educacional, com pós-graduação;
- 02 (duas) coordenadoras pedagógicas; ambas com pós-graduação;
- 22 (vinte e duas) professoras regentes, sendo todas com graduação e 10 com pós-graduação;
- 06 (seis) auxiliares da carreira assistência;
- 08 (oito) funcionários da limpeza e conservação;
- 02 (duas) merendeiras para cozinha e merenda escolar;
- 06 (seis) Educadores Sociais Voluntários – um para cada criança com necessidades educacionais especiais com laudo.
- 04 (quatro) profissionais da Vigilância.

Todos os trabalhos desenvolvidos pela equipe pautam-se no projeto político-pedagógico da escola. Todas as ações são pensadas, planejadas e executadas, visando o bem-estar e o desenvolvimento de toda a nossa comunidade escolar. A capacitação é marca de toda a equipe, todos se sentem estimulados na busca de aprender a aprender e aprender a fazer. A equipe, incluindo os auxiliares da carreira a assistência, participam espontaneamente de cursos e palestras oferecidos pela SEEDF e outros. Os demais servidores sentem-se coparticipantes nesse processo educativo, estando em constante contato com nossas crianças, e nessa troca aprendem e ensinam coisas para toda a vida. (PPP-JI, 2021, p. 30).

Ainda, segundo o PPP-JI (2021),

A escola necessita adaptar os espaços para a locomoção dos alunos cadeirantes e com dificuldade de mobiliário. Nivelar o chão, construir rampa na entrada do parque, brinquedos adaptados no parque de areia e adquirir materiais de estimulação sensorial. Atualmente já conseguimos instalar barras de circulação por toda a escola, de forma a garantir independência e estimular as crianças especiais que estão começando a caminhar. Faltam muitas adaptações, mas tentamos dar um jeito em tudo pensando sempre no bem-estar de nossas crianças. (PPP-JI, 2021, p. 32).

**Figura 7: parque coberto com areia**



Fonte: arquivos da pesquisa

**Figura 8: pátio do Jardim de Infância**

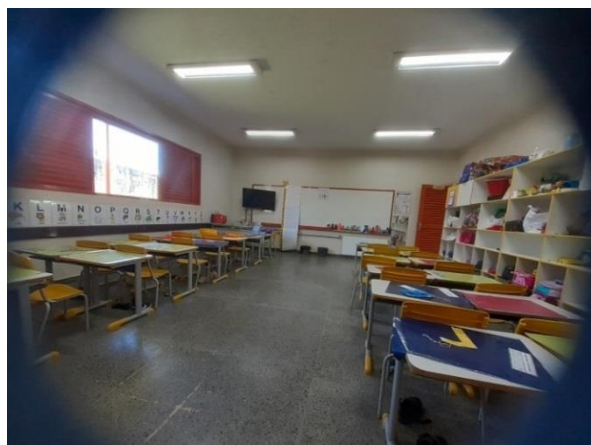


**Figura 9: sala do espelho**



Fonte: arquivos da pesquisa

**Figura 10: sala de aula da Turma Pé-de-couve**



**Figura 11: espaço destinado à Horta Sustentável** **Figura 12: pátio para atividades psicomotoras**



Fonte: arquivos da pesquisa



Conforme o Projeto Político Pedagógico do Jardim de Infância, a instituição tem o histórico de trabalho com produções artísticas, com a inserção das crianças na cultura local e nacional, contando com parceiros sociais no desenvolvimento dos projetos pedagógicos e com uma comunidade participativa e interessada no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

### 2.2.2. **Caindo na rotina: uma escuta-olhar do cotidiano pedagógico**

Há dois lados na consideração do tempo na Educação Infantil. Um deles focaliza a rotina diária da instituição, que orienta em especial o trabalho dos profissionais que nela trabalham. O outro foco está na *jornada* das crianças, na sequência de atividades e experiências que elas vivenciam a cada dia (OLIVEIRA, 2012, p. 90, grifos da autora).

No intuito de aproximar o caminho à perspectiva de um olhar que escuta e uma escuta que vê, buscamos traçar as configurações das jornadas das crianças, pensadas pelo Jardim de Infância, na tentativa de capturar o jogo pedagógico constituído no cotidiano educativo, bem como elucidar os desafios pedagógico / administrativos impostos aos sujeitos partícipes desse movimento.

Comumente, as rotinas estabelecidas nas escolas de Educação Infantil obedecem as diretrizes nacionais e municipais (no caso do Distrito Federal as rotinas seguem as normativas do governo local). Cada instituição norteia seu percurso pedagógico por um caminho já estabelecido nos currículos, portarias e documentos legais. A partir disto, as instituições educativas, organizam seu trabalho pedagógico por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) construído – mas nem sempre – por toda comunidade escolar.

Sendo a escola o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto político pedagógico, é necessário que este espaço educativo organize seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola, comunidade e sistema de ensino (VEIGA, 2002).

O Projeto Político Pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito. Com um sentido definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2002, p. 13).

Dito isso, buscamos no movimento de uma escuta-olhar elucidar os “*nós*” que se colocam como desafios no chão da escola e que, de certa forma, são apontados como barreiras pelas



profissionais participantes da pesquisa e que, também, podem ser “escutados a olhos desnudados” do justificacionismo (psico)pedagógico e do senso comum pedagógico.

Ao adentrarmos o espaço político-pedagógico do Jardim de Infância, solicitamos à vice-diretora uma cópia do Projeto Político Pedagógico para nos ajudar a compreender a organização do cotidiano pedagógico, bem como o bordado de constituição desse documento e seu reflexo nesse caminho. A vice-diretora atendeu ao nosso pedido prontamente. Quando nos deparamos com o PPP do Jardim de Infância, notamos que este estava datado com o ano de 2021, ou seja, o Jardim de Infância ainda não estava com um PPP atualizado e a escola já estava a todo vapor com seus projetos, suas rotinas e intercessões em andamento. Quando questionamos sobre a atualização do PPP, a equipe gestora nos informou que a escola ainda não havia feito atualizações e que poucos ajustes entrariam para a versão de 2022, mas “a essência é a mesma”, segundo a vice-diretora da escola. Contudo, este não parece ser o principal “nó” que embaraça o cotidiano pedagógico e o andamento dos projetos propostos.

Há dois incômodos latentes que pudemos *escutolhar*<sup>9</sup> no princípio da nossa *observação participante*: a alteração, na Estratégia de Matrícula (2022), da quantidade de crianças em sala de aula na Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal, de 25 crianças para 30 crianças nas turmas de 1º e 2º períodos (04 e 05 anos de idade); e os “medos” e preocupações com o retorno presencial das crianças, professoras e demais funcionários, no chão da escola, devido a Pandemia causada pelo vírus COVID-19 e que marcou traumas na vida e na memória da população mundial.

Em janeiro de 2022, as escolas públicas do Distrito Federal receberam o documento de Estratégia de Matrículas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2022), alicerçado na Portaria nº 724 de 27 de dezembro 2021. Segundo a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF, 2022):

Um documento norteador elaborado anualmente, em conformidade com as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais em vigor, que define a oferta educacional das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e das Instituições Educacionais Parceiras (IEP), **com equidade de condições e oportunidades** para todos os estudantes que pretendem ingressar em uma das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, no ano letivo subsequente. (SEEDF, Estratégia de Matrícula, 2022, p. 09, grifo meu).

Este documento foi recebido com espanto pelas escolas da Rede Pública de Ensino, pois, para além de uma série de mudanças sobre a organização e estratégias de matrícula de estudantes novos e veteranos, ampliou em até 60% o número de estudantes por turma nas escolas públicas.

---

<sup>9</sup> Neologismo para o termo “*escuta-olhar*” (CHNAIDERMAN, 2002).

A etapa mais atingida é a educação infantil (creche, I Período e II Período), que abrange crianças de 0 a 5 anos – grupo que ainda não pode ser totalmente imunizado contra a Covid-19, mas é passível de contrair o vírus, podendo se tornar vítima fatal da doença. A Estratégia de Matrícula de 2021 permitia no máximo 15 crianças por turma nas creches que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade e, neste ano, esse teto pulou para 24 crianças. Em relação às turmas de I e II períodos que atendem crianças de 04 e 05 anos, o máximo, no ano de 2021, era de 25 crianças por turma e, neste ano, esse teto pulou para 30 crianças.

Segundo o Sindicato dos Professores do Distrito Federal – SinproDF (2022):

Desde 2007, Sinpro e GDF definem em conjunto as Estratégias de Matrícula, equilibrando as possibilidades da rede pública, a qualidade de vida e valorização de professores e professoras e a qualidade do ensino proposto à população. Neste ano, a atual gestão do DF deu seguimento à política de diálogo zero e decidiu unilateralmente sobre o importante instrumento [...] (SINPRODF, 2022).

Essa mudança ocorre no mesmo momento em que é aprovada no Congresso Federal o Projeto de Lei 4731/12, do senador Humberto Costa (PT-PE), que limita em 25 a quantidade de alunos na pré-escola e nos dois primeiros anos do ensino fundamental e em 35 nos demais anos do ensino fundamental e no ensino médio. O Projeto de Lei foi aprovado pela Comissão de Educação da Câmara e analisado em caráter conclusivo (sem passar pelo Plenário) pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, contudo ainda não foi feita a mudança na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB – 9394/96).

A regulamentação da Estratégia de Matrícula 2022 também contraria o Plano Distrital de Educação (2013), principal instrumento norteador de políticas públicas necessárias para que o direito à educação seja, de fato, efetivado. Entre as estratégias do PDE para garantir a aprendizagem dos estudantes, está o número de crianças por sala de aula de acordo com o disposto pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010. Para um padrão mínimo de qualidade, a instância indicou turmas com até 13 crianças para estudantes de 0 a 03 anos e, no caso de estudantes de 04 e 05 anos, turmas com, no máximo 22 crianças. Isso significa até 84,6% menos que o estabelecido pela estratégia em vigor para crianças dessa faixa etária.

Várias entidades de defesa dos direitos da criança se manifestaram sobre as dificuldades que professoras e professores poderiam enfrentar com o número elevado de crianças por turma na Educação Infantil, principalmente no que diz respeito às especificidades do trabalho com crianças pequenas e a qualidade das atividades e projetos a serem desenvolvidos com esses sujeitos.

O Fórum de Educação infantil do Distrito Federal (FEIDF), que compõe o movimento Inter-fóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), também se posicionou contra a portaria nº

724 de 27 de dezembro de 2021, considerando, em carta aberta enviada à SEEDF, a retomada das especificidades da Educação Infantil, conforme documentos nacionais e distritais, assim como as metas do Plano Distrital de Educação (2013).

De acordo com o FEIDF (2022):

As DCNEI definem que o currículo desta primeira etapa da Educação Básica constitui-se como um conjunto de práticas que articulam os saberes do cotidiano com o Patrimônio Cultural, científico, artístico, ambiental e tecnológico produzido e sistematizado no curso dos séculos pela humanidade, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral de bebês e crianças. Ainda, que estes e estas aprendem e se desenvolvem nas interações e brincadeiras, enquanto imaginam, desejam, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura. (FEIDF, 2022, p. 01).

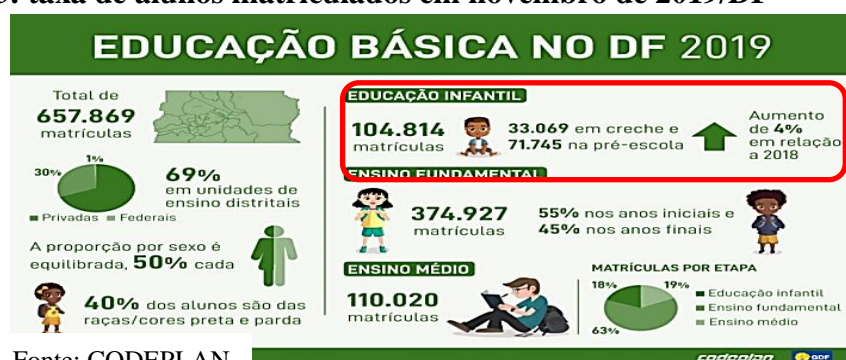
Este mesmo documento aponta que o CONAE (2010) declara que “as relações entre número de estudantes por turma, estudantes por docente e estudantes por funcionário/a técnico/a - administrativo/a são aspectos importantes das condições de oferta de uma educação de qualidade uma vez que melhores médias dessa relação são relevantes para a qualidade da formação oferecida”.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 recomendou que a proporção de crianças deve ser a seguinte por docente: 06 a 08 crianças no caso de crianças de 0 a 1 ano; 15 crianças no caso de 02 a 03 anos; e 20 crianças no caso de 04 a 05 anos.

É reconhecido que o número de crianças aumentou na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, muito devido a problemas econômicos causados pela Pandemia do COVID-19, ocasionando grande transferência de crianças das escolas particulares para as escolas públicas e pela falta de um planejamento do poder público, em relação às demandas advindas do momento de atenção sanitária (como, por exemplo, uma estratégia de construção/aluguel de novos prédios com vistas a garantir a matrículas dos estudantes e zelar pela qualidade do ensino), tardando em traçar caminhos que vislumbrassem o bem estar social, principalmente das crianças.

Em fevereiro de 2020, dados da CODEPLAN já mostravam aumento da demanda de matrícula na Rede de Ensino Pública do Distrito Federal em relação ao ano de 2019, o que já dava um sinal de alerta para os setores de planejamento, como nos mostra a figura a seguir:

**Figura 13: taxa de alunos matriculados em novembro de 2019/DF**



Os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostram, entretanto, que entre os anos de 2020 e 2021 – anos de Pandemia do COVID-19 – houve uma evasão de crianças das escolas públicas do Distrito Federal, muito em decorrência as questões relacionadas ao uso das tecnologias (ou da falta delas). Como demonstram as tabelas abaixo:

### Tabelas 1/2:

#### Resultados finais-Censo Escolar 2020

DISTRITO FEDERAL	Creche	Pré-escola
Estadual Urbana	249	42.705
Estadual Rural	52	2.355
Estadual e Municipal	301	45.060

Fonte: INEP

#### Resultados finais-Censo Escolar 2021

DISTRITO FEDERAL	Creche	Pré-escola
Estadual Urbana	147	40.913
Estadual Rural	35	2.183
Estadual e Municipal	182	43.096

Os dados do INEP reforçam o que as pesquisas já vinham apontando sobre as dificuldades das escolas em garantir uma educação pública, democrática e de qualidade, pois, como constatado, as dificuldades que estudantes, famílias, professoras/res e escolas vinham enfrentando afetou diretamente a permanência das crianças nas escolas, sobretudo as crianças das famílias de classes sociais historicamente deixadas à margem das políticas públicas.

Segundo o *Cenário de Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da Pandemia COVID-19 na Educação* do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021):

Se o Brasil, cada um de seus estados, cada município, cada escola, cada família, cada criança e cada adolescente pôde conviver com a exclusão até aqui, o cenário imposto pela pandemia a intensifica e exige medidas que busquem o seu enfrentamento. [...] A exclusão escolar, como registrado, tem como origem os contextos socioeconômicos e culturais, e as desigualdades sociais se reproduzem nas escolas. Limitações e demandas do cotidiano e também as vivências escolares são obstáculos ou motivos para que crianças e adolescentes em idade de escolarização obrigatória deixem de estudar. (UNICEF, 2021, p. 51).

Ainda sobre o alerta do UNICEF (2021), em novembro de 2020, portanto ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 04 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil. Sendo que em 2019 essa faixa etária apresentou menor percentual.

Vários foram os alertas e avisos dos mais renomados centros de pesquisa do país sobre a necessidade de União, Estados e Municípios somarem esforços para que a Pandemia não causasse tanto impacto na qualidade do ensino público brasileiro, e no Distrito Federal não foi diferente, diversas entidades alertaram para os problemas pontuais que as escolas do DF vinham passando no enfrentamento à Pandemia COVID-19. Contudo, o que se viu na prática foram

escolas buscando meios, para além do poder público, para garantirem aos seus estudantes acesso às tecnologias e assim garantirem as aulas remotas para crianças e adolescentes.

**Tabela 03: percentual de crianças e adolescentes de 04 a 17 anos com Ensino Médio incompleto que não frequentam a escola – devido a Pandemia COVID-19 – por Unidade da Federação, 2020**

Unidade da Federação	Não frequenta a escola		População total de 04 a 17 anos
	Nº	%	Nº
Rondônia	22.026	6,7	331.057
Acre	52.237	24,6	212.373
Amazonas	300.044	32,0	936.243
Roraima	46.987	38,6	121.826
Pará	610.983	32,0	1.907.628
Amapá	71.949	35,7	201.352
Tocantins	41.961	13,0	322.767
Maranhão	244.307	15,8	1.549.489
Piauí	76.895	12,1	634.153
Ceará	135.069	8,2	1.651.979
Rio Grande do Norte	160.059	24,9	641.958
Paraíba	78.490	10,8	726.924
Pernambuco	230.500	13,1	1.763.663
Alagoas	124.106	17,7	699.787
Sergipe	93.133	21,4	435.891
Bahia	844.045	30,7	2.748.036
Minas Gerais	244.319	7,3	3.358.749
Espírito Santo	77.967	11,1	700.505
Rio de Janeiro	458.675	17,2	2.672.491
São Paulo	667.152	9,2	7.288.581
Paraná	83.087	4,4	1.875.085
Santa Catarina	49.539	4,4	1.128.192
Rio Grande do Sul	108.188	6,2	1.733.730
Mato Grosso do Sul	28.869	5,7	507.255
Mato Grosso	72.783	10,8	676.478
Goiás	123.426	9,7	1.266.221
<b>Distrito Federal</b>	<b>28.497</b>	<b>5,4</b>	<b>524.416</b>
<b>TOTAL</b>	<b>5.075.294</b>	<b>13,9</b>	<b>36.616.832</b>

Fonte: UNICEF, 2021

São esses e tantos outros impactos causados pela Pandemia do COVID-19, principalmente no que diz respeito as marcas na memória de tantos sujeitos-criança afetados por mais esse roteiro imposto pela vida e reforçado por quem deveria cuidar dela.

Dito isso, entre decretos de suspensão e de retornos das aulas presenciais, o governo do Distrito Federal (GDF), por meio das secretarias de Educação e Saúde, publicou no dia 29 de outubro de 2021 a portaria conjunta que estabeleceu o retorno às aulas 100% presenciais na rede pública. Assim, todas as escolas públicas do Distrito Federal retornaram as aulas no dia 03 de novembro de 2021 e desde então, segundo a equipe pedagógica do Jardim do Recanto das Emas, todos, mesmo a maioria vacinada, estão trabalhando apreensivos, pois ainda não se sentem seguros com as crianças dentro de sala de aula.

Com o retorno presencial decretado, veio então a Estratégia de Matrícula de 2022 com o aumento do número de estudantes por turma, como citamos anteriormente. Segundo dados da própria Secretaria de Educação do Distrito Federal, a Rede Pública de Ensino recebeu, somente na Educação Infantil, mais de 35 mil crianças vindas da rede privada e crianças que vieram do lar. Sabemos que em função da Pandemia, a classe média, com os impactos econômicos, adentrou o chão da escola e essa soma de fatores ocasionou a lotação das escolas, principalmente, de Educação Infantil.

Presenciando *in loco* todo esse reflexo e somos testemunhas do impacto para a qualidade das aulas com tantas crianças dentro de salas apertadas, sem condições para uma dinâmica de interação entre as crianças e com poucas possibilidades estratégicas de (re)organização da turma para aulas mais diversificadas, como é o caso da turma *Pé-de-couve* do Jardim de Infância. Uma turma que iniciou com 30 crianças, dispostas em duas grandes fileiras. As crianças não podem sentar em grupos, o espaço da sala de aula não permite tal estratégia. A professora tem dificuldade para fazer uma roda de conversa com qualidade, pois a quantidade de crianças sentadas no chão acaba deixando-as desconfortáveis, ficando praticamente uma em cima da outra. Por vezes ficamos até constrangidos. Parece que nossa presença enche mais a sala.

**Figura 14: sala de aula da turma *Pé-de-couve***



Fonte: arquivos da pesquisa

Em conversa informal com a professora, ela nos relata que se sente desgastada, sem ânimo, sem opções para planejar uma aula agradável e que tenha qualidade no ensino e na aprendizagem. Relata ainda que é difícil conversar com as crianças, pois elas ficam agitadas e há uma necessidade de falar cada vez mais alto e nesse sentido vai desgastando as cordas vocais e o corpo adoecendo. Mesmo com tamanha dificuldade percebemos que a professora da turma *Pé-de-couve* se esforça todos os dias, buscando planejar aulas agradáveis para as crianças.

Na perspectiva da gestora do Jardim de Infância, “este é mais um dos inúmeros desafios que o Jardim vem enfrentando desde a sua inauguração”. Um nó que se soma a vários outros que já existiam, agravados pelo medo e preocupações em relação à Pandemia COVID-19!

É certo que a Pandemia acentuou as dificuldades já enfrentadas pelas escolas públicas. No caso do Jardim, não foi diferente e a equipe relatou isso no seu PPP-JI (2021):

Em 2020, iniciamos o ano com todas as expectativas, organizando todo o trabalho pedagógico que seria desenvolvido, as temáticas, os projetos, as festas como culminâncias de nossos projetos, os passeios, entre outros. Recepcionamos o grupo de professores que posteriormente recepcionaram às crianças, com a semana de inserção/acolhimento. Mas de repente fomos pegos de surpresa com algo que jamais podíamos imaginar: uma pandemia proveniente da covid-19, e as aulas da rede pública de ensino foram suspensas no dia 12 de março de 2020, por meio do Decreto nº 40.509. Permanecendo nesta situação até o dia 22 de junho, onde houve um período de acolhimento e ambientação desses alunos para que as aulas fossem retomadas de maneira remota. Um verdadeiro desafio para todos nós.

A partir do dia 13 de julho as aulas remotas foram oficializadas e passaram a ser disponibilizadas por meio da Plataforma “Google Sala de Aula”, onde seriam registradas todas as aulas, atividades, vídeos e frequência das crianças. E superando todas as dificuldades diariamente, principalmente tecnológicas, como a dificuldade de acesso a internet pelas famílias, cada profissional dando o seu melhor, pensando em estratégias para atingir todas as crianças, findamos um ano letivo bem conturbado e cansativo. (PPP-JI, 2021, p. 09).

As aulas remotas foram uma alternativa para que as crianças tivessem garantido o direito à educação, contudo sabemos que essa não foi a melhor estratégia para promover os laços necessários entre as crianças, considerando que a constituição do sujeito-criança na Educação Infantil se dá por meio das interações e brincadeiras com o outro, e o formato à distância comprometeu seu enlace na cultura.

Passado o tempo “remoto”, a comunidade escolar no seu chão pedagógico com os problemas descritos anteriormente, projeta o (des)embaraçar dos nós existentes por meio de projetos que já constavam no PPP-JI (2021), mas buscando atualizá-lo agora com a realidade e a (im)possibilidade de distanciamento entre as crianças e os demais sujeitos desse espaço educativo, com uso de máscara, álcool Gel e uma (re)significação dos seus tempos e espaços.

Os desafios para construir uma rotina que atenda essas perspectivas sanitárias e de cuidado com a criança pequena são inúmeros. Contudo, podemos apontar um grande desafio: o uso de máscaras por parte das crianças. Este é um desafio da ordem da complexidade.

As crianças são sujeitos de possibilidades. Apreendem as rotinas, as regras, compreendem as organizações previstas pelos adultos e se colocam questionadoras quando algo sai do roteiro organizado por eles. Mas, criança brincando tem regra distorcida da realidade do mundo dos adultos. Elas fazem suas regras, reordenam suas estratégias e alicerçam suas interações no face a face com seu par. Nesse caminho, as regras estipuladas pelos adultos talvez não sejam prioridade.

As máscaras, item essencial de proteção e cuidado contra o COVID-19, na escola são pequenos pedacinhos de pano que servem para proteção – e elas sabem disso –, mas se tornam

brinquedos com facilidade: viram tapa olhos, pano para limpar o nariz, toalha de mão e até “saquinho de areia” no parque. Eis um desafio quase impossível de ser cumprido. As professoras pedem que as famílias mandem máscaras de reserva, mas esta também, na brincadeira, vira “estilingue”.

**Figura 15: crianças brincando no parque entre máscaras e areia**



Fonte: arquivos da pesquisa

No sentido do cuidado com as crianças e professoras, é sabido que a “vacinação” é uma medida de proteção coletiva, pois evita a propagação em massa de doenças que podem levar à morte ou a sequelas graves, e é indiscutível a sua importância como marco de prevenção de doenças infecciosas na história da humanidade. Embora a vacinação reduza o risco individual, principalmente para doença grave, internação e óbito, o risco final resultante depende do risco da população, ou seja, das condições da transmissão local. Em locais com transmissão acelerada, como é o caso do Brasil, apenas a estratégia isolada da vacinação, sobretudo numa velocidade lenta, não é capaz de conter a transmissão do SARS-CoV-2, já que a transmissão se dá também por portadores assintomáticos do vírus, mesmo vacinados. Assim, pesquisadores e especialistas afirmam que é necessário manter uma campanha de comunicação intensiva pela manutenção de cuidados preventivos, como o uso de máscaras e o distanciamento físico entre pessoas, principalmente nas escolas.

É importante ainda considerar os cenários epidemiológicos em relação às variantes em circulação, especialmente na presença e prevalência de variantes de preocupação e com potencial escape imunológico das vacinas nos países afetados pela COVID-19. Dados na literatura apontam que, considerando a variante Beta (B.1.351), é necessária a aplicação de duas doses de imunizantes como BNT162b2 (Comirnaty® desenvolvido pela Pfizer e BioNTech1). Para a variante Delta (B.1.617.2), duas doses são necessárias para atingir valores de efetividade na



proteção contra casos sintomáticos de COVID-19, por parte das vacinas BNT162b2 e Covidshield (desenvolvida pela AstraZeneca em parceria com a Universidade de Oxford).<sup>10</sup>

Estratégias de saúde pública para ampliar a aplicação da primeira dose em crianças, reduzindo o número de suscetíveis nessa população são relevantes num contexto de excepcionalidade e urgência, com o qual nos encontramos no presente momento, sempre às margens de uma próxima onda de crescimento de novos casos de COVID19. No entanto, devemos nos atentar que, com intervalos menores entre a primeira e a segunda dose, estratégias de conscientização massiva devem ser implementadas, para que a sociedade entenda que a adoção de medidas de enfrentamento, como o uso de máscaras, o distanciamento físico, e a preferência por ambientes bem ventilados e arejados é de suma importância e indissociável do avanço das campanhas de vacinação. O reforço do retorno para a segunda dose também foi relevante, uma vez que dados do presente momento apontam a eficácia das duas doses na proteção contra variantes com potencial escape imunológico.

Enquanto a sociedade avança em busca da realização dos objetivos necessários e suficientes de cobertura vacinal, as escolas, com o retorno das atividades presenciais, buscaram se adequar e incentivar o uso de máscaras e a adoção das medidas de enfrentamento, tanto individuais, quanto medidas assertivas mais restritivas de controle da mobilidade das crianças em seus espaços e, por consequência, da transmissão do vírus. Tais medidas foram fundamentais para reduzir o risco de tanto surgir novas variantes de maior preocupação, quanto de aumentar a exposição dessa população, mesmo com algumas crianças ainda não completamente imunizadas.

Do ponto de vista ético, o uso da máscara é contraparte indissociável de uma ética do cuidado da criança, de sua família, de professores e demais funcionários da escola. A redução na transmissão de viroses pelo uso de máscaras na pandemia também melhor protege principalmente aqueles que estão em condições mais vulneráveis de saúde ou de exposição ou que não possam ser vacinados, como crianças muito pequenas.

Nesse sentido, o uso de máscaras é incentivado cotidianamente pelas professoras e, principalmente, há ainda a campanha para que as famílias levem para vacinar as crianças que ainda não estão imunizadas.

As crianças continuarão construindo sua cultura de pares, envoltas nas brincadeiras onde fazem a reprodução interpretativa do mundo que a cerca e na construção dos laços sociais latentes na constituição como sujeitos de desejo. Cabe à escola – e assim o faz o Jardim de Infância – organizar sua rotina pedagógica, buscando, por meio da ludicidade própria dos

---

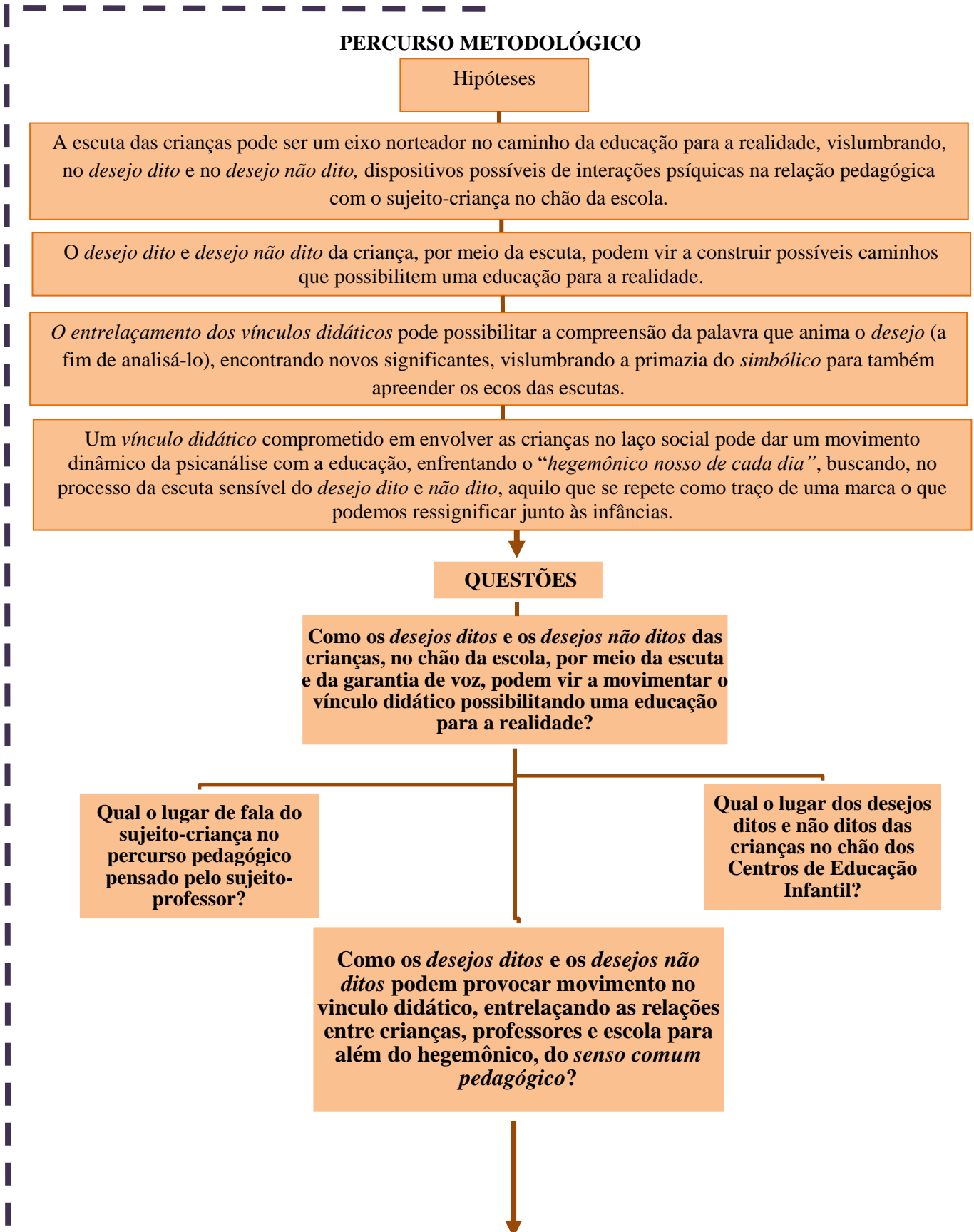
<sup>10</sup> Dados do Ministério da Saúde: <https://www.gov.br/saude/pt-br>

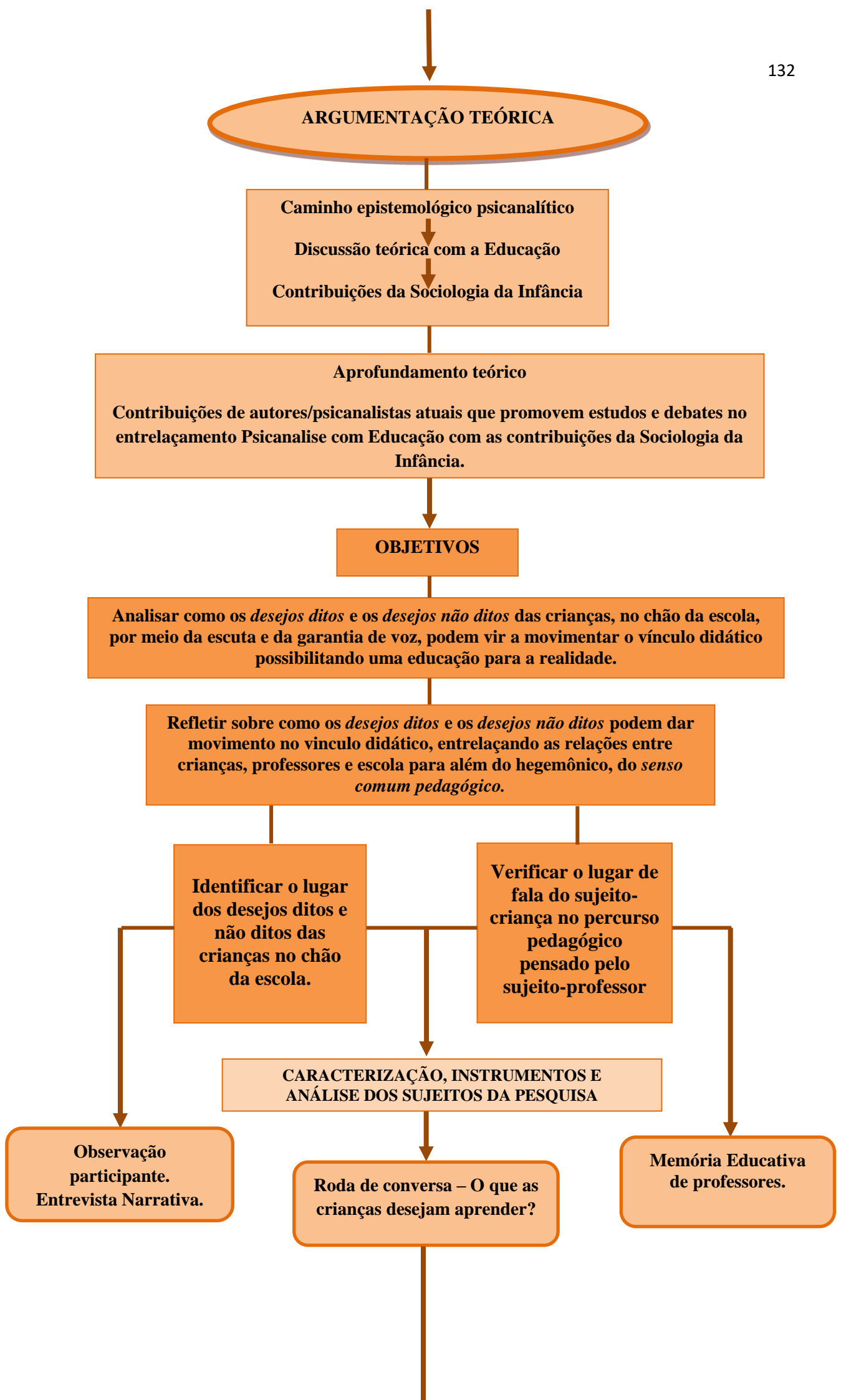
planejamentos da Educação Infantil, a brincadeira que marque a memória daqueles que chegaram à escola, já marcados pela Pandemia do COVID-19 desde sua primeira vez na escola, com aula (remota) e aos 04 (quatro) anos de idade.

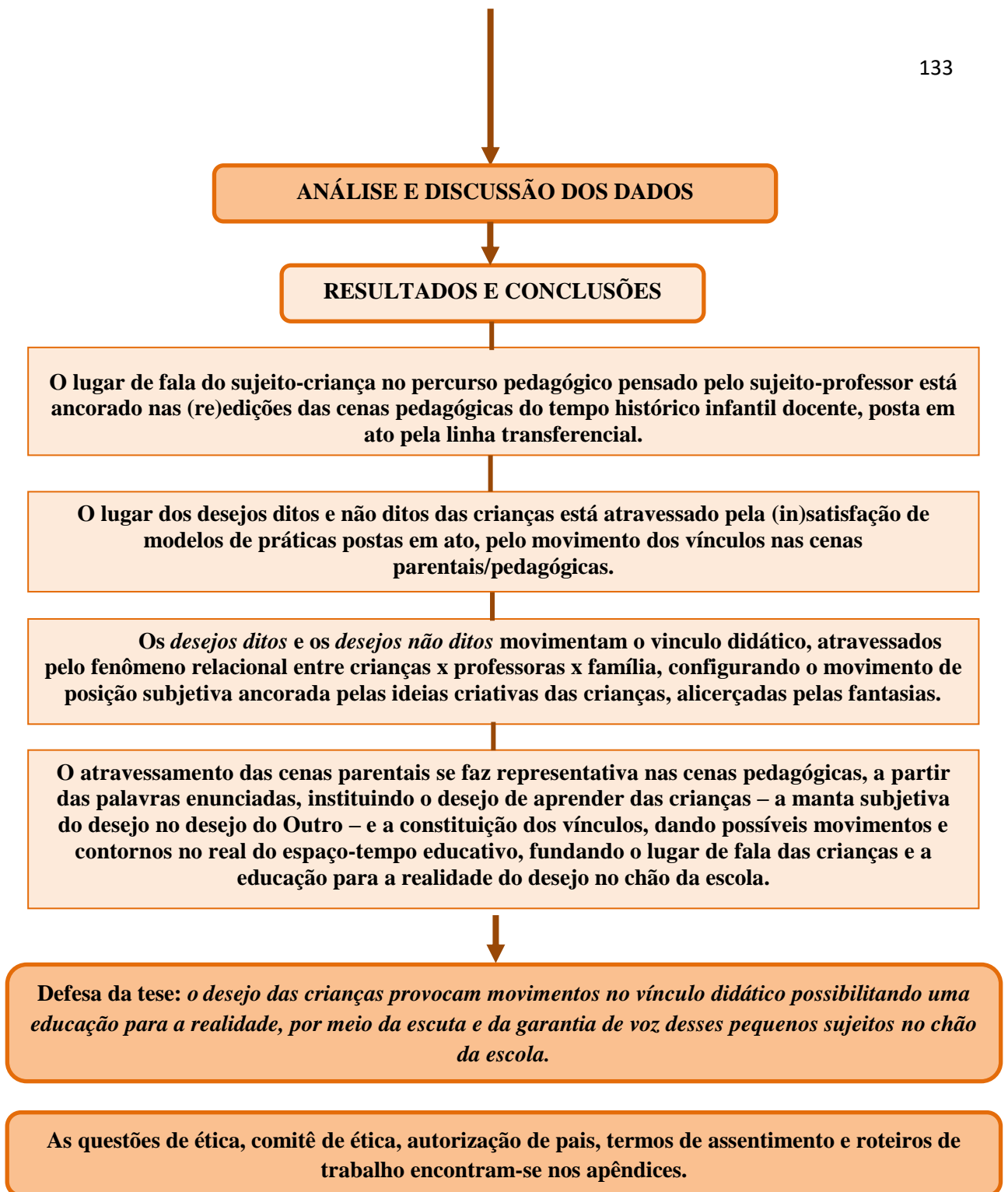
São esses sujeitos, que começaram sua vida escolar em plena Pandemia, que traremos para a caminhada proposta nesta pesquisa de doutoramento, desvelados a partir de retalhos constituintes da entrevista narrativa, observação participante, das memórias educativas e das rodas de conversa.

Para melhor compreensão do percurso metodológico deste estudo, apresentamos, a seguir, a Figura 16.

**Figura 16: arquitetura do caminho**







Fonte: elaborado pelo pesquisador

### CAPÍTULO III – Observação Participante: *a escuta-olhar no cotidiano com crianças na escola*

A busca por uma estratégia que promova a (co)participação dos sujeitos e aguçe a escuta-olhar do pesquisador nos caminhos da pesquisa, aponta o desafio de se construir uma interpretação do que transcorre no cotidiano de um Jardim de Infância. Compreendemos que a observação participante muito contribuiu para verificar o lugar de fala do sujeito-criança no percurso pedagógico pensado pelo sujeito-professor.

Nesse sentido, a observação participante se inseriu nesse caminho como uma estratégia que possibilitou não só a inserção do pesquisador no grupo, mas a coparticipação de todos os sujeitos envolvidos no percurso pensado para a escuta. Para Soares e Ferreira (2006), a observação participante:

Se refere à modalidade de observação comumente utilizada pelos pesquisadores participantes, mesmo porque, independentemente das críticas que alguns deles possam dirigir a esse instrumento, todos invariavelmente fazem uso de observação e necessariamente se inserem (ou já estavam inseridos) no contexto que se propõem (SOARES e FERREIRA, 2006, p. 99-100).

Isto posto, a escolha desse instrumento metodológico possibilitou redimensionar o papel do pesquisador no sentido de aprofundar sua atuação na pesquisa, corroborando com o contexto privilegiado – e especial do ponto de vista do momento de pandemia – de investigação, estimulando ainda mais as condições de coparticipação dos sujeitos-criança, garantindo, por meio da escuta-olhar, a apreensão dos movimentos subjetivos tecidos pelos pequenos no chão da sala de aula. Nossa compreensão de escuta-olhar se alinha à perspectiva trazida pela psicanalista Míriam Chnaiderman (2002), quando elucida que:

[...] para se escutar o desejo é preciso transformar o discurso em desenho, é preciso ter uma escuta que olha. Transformar a palavra em imagem pode ser resgatar nelas as qualidades sensíveis das coisas, pois, como afirma *Fédida*, “as palavras são atividade metafórica das coisas” (CHNAIDERMAN, 2002, p. 302, grifo da autora).

Não obstante, este caminho veio alicerçado pelo aporte psicanalítico que deu sentido ao trajeto, pois esse instrumento ajustou-se significativamente ao escopo da investigação desenhada, por ter provocado o ingresso às subjetividades dos sujeitos, manifestadas no vínculo didático, construídos cotidianamente.

O tempo-espço do Jardim de Infância possuiu um universo privilegiado apreensão das qualidades sensíveis das coisas, ou seja, essa outra *coisa* subjetiva que nos permitiu desnudar o campo em jogo, desvelando lugar de fala do sujeito-criança.

Delgado e Müller (2008), em suas observações sobre o processo criativo ao gerar instrumentos metodológicos, nos apontam que:

O registro das observações é geralmente acompanhado de reflexões em diários de campo que priorizam aspectos, como descrição do espaço físico, dos sujeitos, do cotidiano, das reações e alterações em nosso comportamento e no comportamento das crianças, dos movimentos de entrada e saída dos locais pesquisados e das situações inusitadas que vez por outra acontecem nos locais. Igualmente podemos utilizar a técnica da observação como recurso para a elaboração dos roteiros de entrevistas e outros instrumentos metodológicos (DELGADO; MÜLLER, 2008, p. 151).

Esse procedimento foi elucidado para as crianças inseridas na pesquisa e seguiu todos os caminhos de fidelidade às questões de ética nas pesquisas. Compreendemos a importância dos pequenos estarem familiarizados e confortáveis com os instrumentos utilizados, pois como nos alerta Dolto (2005):

Se a pesquisa sobre a criança não for motivante para a própria criança ela irá aliená-la a um desejo do adulto; irá fazê-la representar o papel de objeto de prazer do adulto. Alienar a criança a um desejo de adulto é voyeurismo que se diz científico (DOLTO, 2005, p. 84).

Portanto, passaremos agora a apresentar o caminho precioso que se constituiu a partir da escutolhar e da palavra solta no chão da sala de aula no caminho da observação participante para a escuta dos imponderáveis do real.

### 3.1. *Escutolhando os imponderáveis do Real*

Buscando sensorializar a escuta, o imagético, enquanto desenho se impôs. O signo verbal passava a ser poesia concreta, a metáfora brotando da concretude da letra. Imagem do grafismo, desenho da palavra. O único referente possível passar a ser a palavra: por meio da imagem da palavra explora-se a palavra. Primeiro desenhamos a palavra, depois escutamos o significante. Uma escuta-olhar ou um olhar que escuta (CHNAIDERMAN, 2002, p. 302).

Adentrando os “chãos” das salas de aula, mergulhamos profundamente no vínculo didático constituído entre professoras e as crianças, buscando, na observação participante, uma perspectiva na sensorialização desse vínculo, totalmente entregues aos sentidos que provocam o corpo a seguir os movimentos tecidos pelos sujeitos que ali estão. Sentidos estes aguçados pela escuta que os/nos afeta e que sua interpretação dar-se-á pela subjetividade e pelo que se faz sentir, causando sensações/impressões por meio de um olhar que escuta, ou seja, escutolhando os imponderáveis do Real.

Contudo, nesse caminho, a escuta será aquela que afeta de algum modo os sentidos, isto é, como por exemplo, a lembrança recordada dos traços mnêmicos de algum momento educativo, seus sons e imagens, incluindo aí os traumas marcados na memória (a dor se faz sentir também, não apenas a alegria de estar no chão da sala de aula).

Somos resultado dos caminhos identificatórios que nos constituíram e do lugar que ocupamos no desejo de quem nos deu a vida psíquica. Cada sujeito é uma “solução”: [...] o sujeito representa a resultante desse sistema, uma solução frente aos conflitos e às incompatibilidades entre o constitucional, o adquirido, as experiências infantis, as

demandas pulsionais e os limites a elas impostas, e as comunicações conscientes, mas, sobretudo inconscientes, do grupo primeiro no qual a criança se subjetivou. (CECCARELLI, 2017, p. 229, *grifos do autor*).

Dito isto, preparamos o caminho e nos preparamos para a caminhada de observação participante, entendendo que nesse percurso nos encontraríamos (ou não) com os imponderáveis do real, com *isso* que não cessa de não se inscrever e que afeta os sujeitos-criança dando movimento ao desejo dito e não dito na construção do conhecimento, bem como, dando sentido aos traços mnêmicos ancorados num remoto cotidiano educativo.

Pensando nisso, buscamos elucidar, antes de clarear os movimentos tecidos pelo desejo, algumas considerações sobre os codinomes com os quais batizamos os sujeitos, tendo em vista a perspectiva ética que alicerça esse caminho e ajuda a testemunhar nossa posição como pesquisador no chão educativo. Logo após, marcamos a natureza dos sujeitos coparticipantes da pesquisa e sua posição no bojo social, uma vez que a constituição do vínculo didático também se instaura a partir dos caminhos sociais pelos quais os sujeitos transitam para além dos muros da escola.

### 3.1.1. **Verlan c'est l'envers<sup>11</sup>: um codinome “espelho” para o nome**

Quando não se dá um nome a um ser humano, não se lhe dá o direito de morrer, por assim dizer, já que não se lhe deu o direito de viver. Um ser humano só vive se for nomeado (DOLTO, 1989, p. 118).

Dolto (1989, p. 114) em sua obra *Inconscientes e Destinos*, descreve o caso onde “a falta de um nome no Outro” foi motivo de uma criança, de quinze meses, apresentar insônia. Uma criança que durante o dia era considerada “ótima, que se dá bem com todo o mundo”, mas à noite sofria com angústias que a dificultavam dormir. Em conversa com a família, a autora descobre que o nome dado à criança insônica era o nome que seria do irmão mais velho que faleceu na hora do parto. Dolto, então, numa sessão, contou ao bebê a história do seu nome, mas que “sua mãe tivera o desgosto de não poder chegar a pensar nesta criança com um nome; e talvez ele mesmo tivesse pensado que, ao dormir, representava uma criança morta, já que sua mãe não tivera outro nome para seu irmão que não o dele” (Ibid., 1989, p. 116). A criança, que brincava com os brinquedos, parou e encarou Dolto. Ela continuou dizendo “que seu irmão não estava zangado com ele, que lhe tinha dado seu nome, como havia decidido o pai, como havia decidido o avô, e que sua mãe sabia que, mesmo dormindo, ele não era uma criança morta” (Ibid., 1989, p. 116). O bebê logo disse para a mãe: “bora, bora”, num desejo súbito de ir

---

<sup>11</sup> O verlan é o l'envers. *Verlan* é a forma invertida da expressão “*l'envers*” (que significa “ao contrário” e se pronuncia “*lanver*”, em francês).



embora. Possivelmente isso foi forte demais para a criança. A sessão foi encerrada e eles se foram. Na sessão seguinte a mãe diz que naquele dia o bebê chegou a casa e dormiu durante dez horas!

A conclusão de Dolto (1989) sobre esse caso, de que um “ser humano só vive se for nomeado”, nos instigou a pensar em como “deixar vivo” o sujeito da pesquisa, sem nomeá-lo pelo prenome de família (pela perspectiva da ética que nos alicerça), mas dando-lhe o “direito de viver” na pesquisa. Sobretudo, como já está marcado nesse percurso, por ser uma trajetória construída COM as crianças, sujeitos ativos, protagonistas e de direitos! Direito de viver, principalmente, a pesquisa.

Nesse sentido, fomos buscar na língua francesa uma expressão que aprendemos no curso de Francês que se chama *Verlan*. Conhecido pelos jovens franceses como “língua invertida” ou “linguagem do espelho”, o *Verlan* é o dialeto francês que se define pela inversão do som das sílabas das palavras. A última sílaba da palavra original torna-se a primeira e assim sucessivamente, até que a primeira sílaba ocupe a última posição. Em palavras de uma única sílaba, inverte-se o som das letras. Algumas sílabas podem ser modificadas no processo de inversão, para driblar fonéticas que se tornam impraticáveis no francês. Um bom exemplo está no próprio nome do dialeto: *Verlan* é a forma invertida da expressão “*l’envers*” (que significa “ao contrário” e se pronuncia “*lanver*”, em francês).

O *Verlan* surgiu entre os anos 50 e 60 como um código secreto usado principalmente na periferia da França, para despistar a xenofobia e a truculência policial remanescentes do pós-guerra, ou seja, para os sujeitos *viverem* em meio ao caos. Ao usar o *Verlan*, o objetivo era comunicar sem que pessoas de outros grupos fossem capazes de compreender. As gírias foram incorporadas no cinema e na música (principalmente no hip hop), para falar de temas sensíveis ou polêmicos. Já foram encontrados registros de usos pontuais do *Verlan* durante a Segunda Guerra Mundial, inclusive. Foi a partir dos anos 70 que seu uso se popularizou, transformando o *Verlan* em uma linguagem social.

Apesar de hoje ser considerado popular, o *Verlan* definitivamente não é adequado para todos os contextos. Seu uso é mais frequente entre jovens, principalmente nos subúrbios da França.

O *Verlan*, inclusive, já foi usado nesse percurso de escrita em “Borboletas na bananeira: a história de Ulib e seu casulo psíquico”, onde, para não expor literalmente os nomes dos sujeitos da família, o pesquisador se apropria desse “código secreto” para deixar viver os sujeitos do seu caminho histórico.

Dito isto, usamos essa “língua invertida” para dar a natureza dos sujeitos-criança da pesquisa, deixando-os vivos e livres para falar. Em relação às professoras das turmas observadas e a professora da equipe pedagógica, também procedemos da mesma forma. Quanto aos nomes dados às turmas, escolhemos codinomes relacionados ao projeto pedagógico que se mostrou muito forte durante a observação participante, o *Projeto Horta Sustentável*, onde cada turma ficou responsável por plantar um tipo de hortaliça. A turma 01 ficou com o plantio de tomates, então a denominamos de *Turma Tomateiro*. Já a turma 02, plantou pés de couve e assim a chamamos de *Turma Pé-de-couve*. Acredito ser esta uma estratégia interessante do ponto de vista de dar vida aos sujeitos participantes da pesquisa, reconhecendo suas histórias arcaicas e a importância de marcar a vivência própria de cada um.

### 3.1.2. Natureza dos sujeitos: os *pequenos falantes e colocutores da pesquisa*

A pesquisa conta com 02 (duas) professoras – 01 (uma professora concursada há 23 anos e 01 (uma) professora de contrato especial com 04 anos de trabalho na Educação Infantil) – ambas com experiência em Educação Infantil na rede pública de ensino; 01 professora da equipe pedagógica (vice-diretora) do Jardim de Infância, responsável pela organização do trabalho pedagógico junto à equipe docente; e 46 crianças, divididas em duas turmas de 2º período, conforme apresentamos nas tabelas abaixo.

No intuito de traçar o perfil desses sujeitos, fizemos o levantamento de dados junto à secretaria escolar do Jardim de Infância. Após as análises desses levantamentos de dados, chegamos aos seguintes resultados:

**Tabela 4: perfil das professoras com relação ao sexo, faixa etária e escolaridade**

Dados Gerais			Escolaridade		
<i>Verlan</i>	Sexo	Faixa etária	Médio	Superior	Pós-graduação
Prof. Ellenai	F	39 anos	X	Pedagogia	Ed. Especial/Orientação Educacional
Prof. Riahdena	F	41 anos	X	Pedagogia	Esp. Ed. Infantil

Fonte: dados da pesquisa

**Tabela 5: perfil da professora responsável pela organização do trabalho pedagógico com relação ao sexo, faixa etária e escolaridade**

Dados Gerais			Escolaridade		
<i>Verlan</i>	Sexo	Faixa etária	Médio	Superior	Pós-graduação
Prof. Yzahr	F	35	X	Pedagogia	Esp. Ed. Infantil

Fonte: dados da pesquisa

No que diz respeito ao sexo, constata-se que as professoras participantes da pesquisa (e pudemos observar, também, em todo o grupo de professoras do Jardim de Infância do Recanto

das Emas) possuem um perfil homogêneo visto que todos os sujeitos docentes (100%) são do sexo feminino<sup>12</sup>, característica esta que vem enfatizar o caráter de feminização do magistério, fenômeno que, segundo Nóvoa (1995), se evidenciou na segunda metade do século XIX, introduzindo um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão, fazendo transparecer para a sociedade a ideia de que o magistério é uma atividade destinada às mulheres, sobretudo quando se trata dos anos iniciais e, principalmente, quando se refere à Educação Infantil, pois esta modalidade de ensino ainda carrega uma forte herança de um modelo dualista que, segundo Oliveira (2002), constituiu a Educação Infantil no país: de um lado, as instituições de cunho mais assistencialista, voltada para as crianças pobres; do outro, as de cunho mais educativo, voltadas para as crianças menos pobres. Ou seja, um modelo que cuidava e outro que educava. Assim, em ambas as tarefas, mas principalmente em relação à primeira, é a figura da mulher que prevalece, por causa de uma estrutura cultural cristalizada onde se compreendia que a tarefa de cuidar é própria da natureza feminina.

É justamente por esse histórico de uma escola colocada nesse papel assistencialista, que as professoras foram associadas a esse papel maternal – como, por exemplo, as “Escolas Maternais” que ainda existem e assim são chamadas. Nesse sentido, para Dolto (1999), a professora não é uma substituta da mãe, ela é aquela que inicia a criança na vida social, portanto paternante, no sentido psicanalítico. A professora zela como uma mãe, mas proíbe como um pai. Ainda segundo a autora, seja o/a professor/a de crianças pequenas homem ou mulher, ele/a seria ligado/a à uma imagem masculina, uma vez que realiza cortes nos desejos de seus alunos. Na Educação Infantil, então, há uma pessoa que proíbe, que limita e que não se utiliza da linguagem, ou seja, não recorre à palavra para explicar à criança o que está se passando e o motivo daquelas proibições.

Atualmente vemos progresso em relação às questões supracitadas, mas as mesmas são muito relevantes de serem apontadas, pois ainda encontramos uma maioria feminina presente em muitas escolas, revelando o cunho histórico da instituição educação infantil.

Como vemos nas tabelas 4 e 5, no que se refere à faixa etária, observa-se um perfil heterogêneo que assim se manifesta: 03 professoras na faixa de 30-40 anos. Esses dados nos ajudam a observar a presença de mulheres acima dos trinta anos no magistério infantil, fase da vida em que, teoricamente, a mulher é classificada no senso comum como “mais madura” e demonstra a representação da professora articulada ao papel de mãe.

---

<sup>12</sup> A partir deste tópico nos referiremos ao gênero feminino já que todos os sujeitos-professores eram mulheres.

No que se refere à escolaridade, obteve-se os seguintes resultados: as 03 professoras com curso superior completo e especialização lato sensu. Essa tabela permite inferir algo bastante positivo em relação aos dados levantados. Trata-se da formação do professor da Educação Infantil, pois, como podemos observar, as professoras possuem curso superior completo e uma especialização.

Somos sabedores de que a formação de professores para a educação básica constitui, dentre outras coisas, fator relevante para a melhoria da qualidade da escola pública e compreendemos que, essa mesma formação, não dá conta das demandas do desejo no chão da escola. Esta questão é ainda maior quando se refere à educação da criança pequena, se considerar que a “Educação Infantil nasceu no Brasil, dissociada da intenção de educar, desvinculada de um currículo e da escola.” (KRAMER, 2005, p. 120). Neste sentido, entendemos que tanto a formação inicial quanto a continuada denota, aos olhos do sistema educacional, uma situação favorável para o processo pedagógico, pois é por meio de ambas que professores adquirem condições de desempenhar sua prática, contribuindo assim para elevar a qualidade do processo educativo em sala de aula. Contudo, na perspectiva psicanalítica, a formação de professores ainda não dá conta do (des)encontro com o real no chão educativo. Nas palavras de Lajonquière (2021):

O trabalho do(a) professor(a) implica em endereçar-se às crianças professando certas verdades disciplinares. Portanto, aqui já temos dois pepinos, como se diz. Um deles é o da relação íntima do(a) professor(a) com aquilo a professar. O segundo é que esse professar dá-se perante crianças e, portanto, a questão, para além do anedótico gostar ou não delas, estriba em que todo encontro com uma criança é um desencontro com ela, mas também do adulto consigo mesmo. Esse desencontro é real. (LAJONQUIÈRE, 2021, p. 32).

Além disso, Lajonquière (2018) esclarece que,

A formação de professores no Brasil nada quer saber *d’isso*. E para manter tudo como sempre, aposta-se reiteradamente numa formação utilitária e profissionalizante qualquer, sem privar-se para tanto da última novidade aportada pelo mercado. Assim, no Brasil, infelizmente, até a psicanálise torna-se argumento para formar professores. (LAJONQUIÈRE, 2021, p. 34).

Entretanto, quando falamos da formação dos professores da primeira infância, precisamos partir do pressuposto de que se o papel dos professores das crianças pequenas em muitos aspectos apresenta similaridades com papel dos outros professores, com essa perspectiva de formação utilitária, por outro lado é muito diferente em outros aspectos. Isso se dá pela visão parcial dos processos formativos e debate acerca de qual referência pode garantir preparo adequado para os professores e professoras exercerem sua profissão.

[...] todo e qualquer processo formativo é parcial, já que não nos livra do exercício de nos implicarmos com a educação de qualquer criança e jovem e, principalmente, dos que não cabem no ideal de aluno que vigora no âmbito educacional. Ou seja, não há e

não haverá nenhum curso de formação inicial ou continuada que preparará os professores para educar e ensinar sem que tenham que se lançar a conquistar um modo próprio de se endereçar a seus alunos, um posicionamento que não se restrinja a técnicas/metodologias de ensino ante as questões pedagógicas e não pedagógicas. (MOURÃO, 2021. p. 229).

Pensando, então, no sujeito foco de todo endereçamento próprio de cada sujeito-professor – os estudantes – nos colocamos a desenhar a natureza desses sujeitos-criança a fim de marcá-los como centro da pesquisa, apresentando, a seguir, outra tabela com dados que ajudarão a traçar o perfil destes pequenos. Esses dados foram obtidos, também, por meio de levantamento de dados dispostos na secretaria da escola que serviu de base para as análises apresentadas.

**Tabela 6: perfil das crianças com relação ao sexo, faixa etária, família e outras observações. Turma Tomateiro**

Nº	Verlan	Sexo	Faixa etária	Famílias com inscrição em programas sociais.
01	Adnamah	F	05 anos	
02	Allaya	F	06 anos	Sim
03	Araly	F	05 anos	
04	Arualis	F	05 anos	
05	Assyral	F	05 anos	
06	Asulí	F	05 anos	
07	Bagy	F	05 anos	
08	Ekiar	M	06 anos	Sim
09	Haposi	F	05 anos	
10	Jäovys	M	05 anos	
11	Laoéth	M	06 anos	Sim
12	Leugim	M	05 anos	
13	Leumas	M	05 anos	
14	Miraj	F	06 anos	
15	Namareh	M	05 anos	
16	Ozney	M	05 anos	
17	Sengah	F	05 anos	

Fonte: elaborado pelo pesquisador

A turma Tomateiro é composta por 17 crianças. Tem esse quantitativo de alunos, pois a turma recebe uma criança com diagnóstico de paralisia cerebral do tipo tetraplegia – CID F80.9. De acordo com a Estratégia de Matrícula 2022 da Secretaria de Ensino do Distrito Federal, essa é uma Classe de Integração Inversa.

**INTEGRAÇÃO INVERSA:** Classe com modulação diferenciada/reduzida constituída por estudantes de Classe Comum, juntamente com estudantes com DI, DF, DV, DMU ou conforme previsto nesta Estratégia de Matrícula. O estudante poderá permanecer em turma de Integração Inversa pelo período em que dela necessitar, a partir da Educação Infantil até o 2º ano do Bloco 2 do 2º Ciclo do Ensino Fundamental. (SEEDF, 2022, p. 74).

Para essa criança, a professora Ellenai conta com o apoio de uma Educadora Social Voluntária. Essa educadora tem um tempo diário de voluntariado de quatro horas e é ressarcida pela regional de ensino, com recursos do Programa de Descentralização Administrativa e

Financeira<sup>13</sup> (PDAF). Esses educadores sociais voluntários prestam suporte à educação especial e às escolas de educação em tempo integral que atendem a educação infantil e o ensino fundamental, sob a supervisão de professores e/ou das equipes gestoras, a depender do atendimento prestado pela escola. As atividades fazem parte do cotidiano da escola. No ensino especial, como no caso da turma Tomateiro, eles apoiam os estudantes no exercício das atividades diárias no que se refere à alimentação, locomoção e higienização.

A turma Tomateiro é, em certa medida, uma turma tranquila, mas com picos de agitação. As crianças são atenciosas, participam das tarefas e da rotina proposta pela escola. Contudo, a professora Ellenai ainda tem desafios pela frente. Trataremos desses desafios na seção seguinte.

**Tabela 7: perfil das crianças com relação ao sexo, faixa etária, família e outras observações. Turma Pé-de-couve**

Nº	Verlan	Sexo	Faixa etária	Famílias com inscrição em programas sociais.
01	Airóvita	F	05 anos	
02	Aloli	F	05 anos	
03	Aneres	F	05 anos	
04	Darósia	F	05 anos	
05	Hamoras	F	06 anos	
06	Ivelmi	M	05 anos	
07	Karicê	M	05 anos	
08	Lalefar	F	06 anos	
19	Licací	F	06 anos	
10	Lironek	F	06 anos	Sim
11	Luar	M	06 anos	Sim
12	Menjabi	M	05 anos	Sim
13	Mikalem	F	05 anos	
14	Nabir	M	06 anos	
15	Naifos	F	05 anos	Sim
16	Nossalín	M	05 anos	
17	Odlani	M	05 anos	Sim
18	Omilur	M	05 anos	
19	Ozne	M	05 anos	
20	Poter	M	06 anos	
21	Raivict	F	05 anos	
22	Sairam	F	06 anos	
23	Sathy	F	06 anos	
24	Thurá	M	05 anos	
25	Tinale	F	05 anos	
26	Vadires	M	05 anos	
27	Vortem	M	05 anos	
28	Zenlor	M	06 anos	
29	Zirtana	F	05 anos	

Fonte: elaborado pelo pesquisador

A turma Pé-de-couve, como dito anteriormente no Relatório Descritivo do Cotidiano Pedagógico, é uma turma que está marcada pela nova Estratégia de Matrícula 2022 que aumentou o número de crianças por turma. É uma turma agitada, contudo participativa. Quanto

<sup>13</sup> O Programa de Descentralização Financeira e Orçamentária (PDAF) disponibiliza recursos financeiros em caráter complementar e suplementar diretamente às unidades escolares e coordenações regionais de ensino da rede pública de ensino do Distrito Federal.

ao sexo, é uma turma de maioria feminina, mas a diferença é apenas de uma menina em relação aos meninos, estes se mostram mais agitados. A maioria das crianças tem 5 anos de idade e algumas já estão com 6 anos. A professora Riahdena não conta com auxílio de um monitor e nem de um educador social voluntário. A rotina da turma é intensa, com muitas salas ambientes a disposição (sala do espelho, brinquedoteca, pátio coberto), parque, horta sustentável, sem falar no número de atividades planejadas que trataremos na seção seguinte.

Por fim, a observação participante foi realizada concomitante a rotina escolar, sendo que foram realizadas 10 observações com duração de quatro horas em cada sala de aula, com observações referentes, também, à rotina pedagógica do Jardim de Infância e a diferentes momentos da escola, como eventos. As observações ocorreram de março a maio de 2022 e não serão aqui transcritas na íntegra, mas citadas conforme for adequado e útil para a discussão dos dados construídos, seguindo alguns eixos estruturantes que ajudam a delinear a escuta-olhar.

### 3.2. **A estrutura que sustenta a Observação Participante: eixos estruturantes**

Passamos então a elucidar os caminhos que serviram de sustentáculo para escutolar os movimentos subjetivos dos sujeitos do desejo e que contribuirão dando corpo ao bordado das análises que serão tecidas nesse percurso.

Apresentamos como pontapé inicial “O chão da sala de aula: um primeiro olhar”, onde traremos à luz a chegada das crianças na sala de aula, a rotina pedagógica programada, as curiosidades acerca das brincadeiras e a constituição do laço social latente na construção do vínculo didático e humano chão do jardim; logo após, faremos considerações sobre “O diário de campo: A escuta do antes e através do programado”, como ponto imprescindível para fazer a costura detalhada das vivências das crianças umas com as outras e suas relações com as professoras; em seguida, buscaremos traçar, por meio do bordado proposto, “A observação que atravessa o dito/visto”. Aqui, a apreensão das palavras no tempo subjetivo e de alguns trechos dos diálogos dos sujeitos-criança é o ponto fundante para a discussão acerca das experiências vivenciadas no cotidiano educativo, onde o desejo dito e não dito subscrevem seus trajetos. Esse percurso é indispensável, pois aponta a observação que atravessa o dito/visto, ou seja, a escuta-olhar para além do enunciado, como eixo de convergência das experiências vivenciadas pelas crianças onde os desejos transbordam seus movimentos e impulsionam as crianças para a vida.

### 3.2.1. O chão da sala de aula: *um primeiro olhar*.

#### 3.2.1.1. Turma Tomateiro

No dia 15 de março de 2022 pisamos no chão da sala de aula da turma Tomateiro. Coincidência ou não, justo no dia em que celebramos o *Dia da Escola*. Essa data, escolhida pelo Congresso Nacional, existe para homenagear o lugar da construção dos conhecimentos e de relações sociais onde crianças e adolescentes passam grande parte dos seus dias. Nessa data, espera-se que as pessoas lembrem e façam homenagens às escolas, à importância da educação brasileira, aos professores, funcionários e os próprios estudantes sejam homenageados. Em algumas escolas, principalmente naquelas cujos estudantes são crianças, algumas atividades são realizadas para comemorar esse dia, como cantar músicas, recitar poesias, dançar, fazer desenhos e pinturas e atividades recreativas. Outras escolas aproveitam para convidar os pais e a comunidade para participarem das referidas homenagens. Há instituições, ainda, que aproveitam o Dia da Escola para discutir ações e desenvolver propostas que podem melhorar o ambiente escolar.

No Jardim de Infância não houve menção a esse dia. Aliás, analisando o PPP-JI, não observamos muitas referências às datas comemorativas, o que nos leva a crer que o Jardim de Infância parece se afastar de uma concepção de “currículo turístico”, se aproximando da proposta de “currículo integrado”, aquele que promove a articulação teoria-prática e a interdisciplinaridade do conhecimento, com flexibilidade curricular e a contextualização como princípio metodológico numa perspectiva intercultural crítica.

É importante ressaltar aqui que a introdução nos currículos de temáticas ligadas às culturas silenciadas ou negadas da sociedade reservando-as às datas comemorativas, os “currículos turísticos” (SANTOMÉ, 1995), por um lado, isola modos específicos de expressão, histórias de vida, narrativas e linguagens, bem como, os pertencimentos étnicos, de classe, de religião e de gênero, e, por outro, reforça a fragmentação e o reducionismo nos processos educativos incidentes sobre a constituição dos sujeitos. Uma possível armadilha para as diferenças culturais é que seja uma temática introduzida apenas pela transmissão dos conteúdos nas aulas e atividades educativas como simples reforço informativo, tratando-se de um saber oco, não-integrado nem implicado às experiências dos sujeitos. Em primeiro lugar, como defende Santomé (1995, p. 172) “um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas”. Assim, o Currículo em Movimento das Escolas Públicas do Distrito



Federal propõe, pela concepção de currículo, romper/diminuir com uma educação reforçadora das relações sociais capitalistas.

Ainda, segundo os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2014),

Ao discutir concepções, prioridades, ações, metodologia e formas de operacionalização do fazer escolar, em consonância com os princípios do projeto educacional do sistema público de ensino do DF e das políticas públicas nacionais, cada unidade escolar elaborará suas propostas curriculares, transcendendo a mera definição de datas comemorativas, o “currículo turístico” que se organiza em eventos e festividades, como dia das mães, dos pais, do índio, da páscoa, do folclore, entre outros. A expectativa é que haja uma confluência de práticas e agentes, criando em torno de si “campos de ação diversos”, abrindo a possibilidade para que múltiplos sujeitos, instâncias e contextos se manifestem e contribuam para sua transformação. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 19).

Por conseguinte, atentos a este caminho, compreendemos a posição político pedagógica do Jardim de Infância e nos apresentamos à professora Ellenai. Já dentro da sala de aula, meio em deslocamento, buscamos um local onde pudéssemos nos acomodar sem atrapalhar a professora e as crianças. Na sala não havia três cadeiras para adultos, somente duas: uma para a professora e outra para a educadora social voluntária. Então a professora Ellenai nos sugeriu ir à sala dos professores e pegar uma cadeira. Assim fizemos, meio “sem jeito”.

Já era 7h e 25 minutos da manhã e as crianças estavam chegando. Elas ficam no pátio externo do Jardim de Infância aguardando a abertura dos portões. Quando passamos com a cadeira sobre a cabeça, dissemos em alto tom: “*Bom dia crianças!*” Somente algumas responderam, pois pareciam assustadas sem entender quem era aquele sujeito que passava com uma cadeira na cabeça. Passamos e fomos para a sala 02 da turma Tomateiro onde nos organizamos no fundo, mas bem à vista das crianças. De propósito, colocamo-nos em uma posição para sermos vistos por elas.

7h e 30 minutos, elas entram. A professora Ellenai recebe uma a uma as crianças que vão chegando. Com semblante calmo, mas sério, ela vai dando o “bom dia” na porta da sala, direciona as crianças para as mesas que já estavam com seus prenomes sobre elas. A sala fica dividida em dois grandes grupos. Ela pede que as crianças guardem as mochilas nas prateleiras dos armários e que cada uma pegue a agenda escolar<sup>14</sup> e coloque sobre sua mesa.

Notamos que as crianças chegam calmas no Jardim de Infância, mas ao mesmo tempo vão expondo suas demandas. Assyral, uma menina bem esperta, já chega dizendo: “*Já cheguei cansada!*”. Adnamah, outra menina, diz: “*Eu vim de ônibus!*”. Já Ozney, um menino observador, diz: “*Eu estava doente!*”. Elas falam e muito. A vida chega ao chão da sala de aula

<sup>14</sup> A agenda escolar é um meio de comunicação entra a professora, a escola e as famílias. Uma agenda confeccionada pela escola e vendida aos familiares.

por meio das notícias que as crianças trazem de casa que, aliás, “a casa” e tudo que há nela de concreto e subjetivo, transbordam pelas palavras das crianças sem cessar de se inscrever.

**Figura 17: sala de aula da Turma Tomateiro**



Foto: imagens da pesquisa

Aos poucos as crianças vão notando nossa presença. Algumas com surpresa, outras nem tanto. Isso já era de se esperar, pois a professora Ellenai já havia preparado a turma para nossa presença na sala. Algumas nos cumprimentavam: “*Oi Tio! Seja bem vindo!*”, disse Leumas, um garoto atento que, mesmo ao pedido da professora Ellenai para que guardasse a mochila e sentasse em seu lugar, ficou olhando atentamente para nosso Diário de Campo como se a curiosidade, para saber o que estávamos registrando, tapassem seus ouvidos. Depois de muita insistência da professora, Leumas sentou, mas deixou a mochila no chão, no fundo da sala, e lá ficou até o final da aula.

Outras crianças, como dissemos, não cumprimentavam. Namareh, um menino aparentemente tímido, passou por nós, dissemos “bom dia”, mas não respondeu e teve dificuldade de olhar nos olhos. A professora Ellenai viu a atitude dele e disse: “*Namareh, você não vai dar bom dia pro Tio?*”. Ele lançou um “olhar raso”, meio cabisbaixo e não disse nada. A professora explicou, naquele exato momento, que nosso amigo apresentava esse comportamento desde o 1º período, quando chegou à escola com três anos de idade, mas que já estaria mais envolvido com as outras crianças. Respeitamos o tempo de Namareh e o deixamos à vontade para que viesse sem pressões e no momento em que sentisse confiança para uma maior interação.

Após todos estarem organizados em suas mesas (organização esta que leva de 10 a 15 minutos para ser concluída), a professora pede às meninas que formem uma fila na porta da sala e, logo em seguida, chama os meninos. Era o chamado para um momento da rotina pedagógica do Jardim de Infância: Acolhida coletiva no pátio! Todos os dias, as crianças de todas as turmas são levadas pelas professoras ao pátio interno do Jardim de Infância para um momento de interação, acolhida e descontração. A cada dia da semana um grupo de professoras é responsável

por essa acolhida. Elas cantam músicas com as crianças, falam sobre o dia da semana, contam histórias e dançam com as crianças.

Notamos que algumas crianças gostam e interagem com esse momento, mas há uma maioria que não parece se interessar pela atividade realizada coletivamente. As crianças, talvez por estarem todas juntas num mesmo lugar, buscam conversar umas com as outras, brincam, gritam, por vezes ficam nervosas umas com as outras. As professoras tentam chamar a atenção, batem palmas, estalam os dedos, falam sem microfone ou ao microfone, mas não resolve muito. Essa rotina de acolhida é um grande desafio, pois observamos em algumas professoras certa timidez em estar naquela posição, à frente, para realizar uma atividade que talvez não se sentisse bem para fazê-la. Outro desafio é a organização prática do momento. Nos parece que nem todas as professoras estão habituadas com as tecnologias disponíveis para a atividade. Têm dificuldade para ligar e usar o microfone. Quando há um vídeo para ser exposto no telão por meio de um Datashow, algumas vezes há uma demora em entender como são feitas as conexões de cabos de som e imagem. Toda essa organização, que é feita na hora, na presença das crianças possibilita, no nosso ponto de vista, uma maior desatenção das crianças em relação às atividades. Elas querem falar, se movimentar e correr. Não têm muita calma para esperar tudo ficar pronto. Quando, por fim, tudo parece organizado ou pela desistência de organizar os equipamentos, as professoras começam a atividade coletiva – com ou sem microfone –, mas as crianças já estão muito agitadas. Algumas participam e outras nem tanto. Logo a atividade acaba e é entoada a música para retornarem às suas salas.

As crianças parecem dispersas, algumas compreendendo os comandos das professoras, outras insistindo nas brincadeiras inventadas durante a atividade.

### **Figura 18: acolhida coletiva no pátio interno do Jardim**



Fonte: arquivos da pesquisa

Ao voltarem à sala de aula, a professora Ellenai chama as crianças para a “rodinha” no chão. Todas se sentam, algumas insistem em ficar deitadas, mas logo são chamadas a atenção. Então, a professora começa a fazer seu trabalho de rotina perguntando:

“*Quantos somos hoje na sala?*” (fazendo a contagem de meninos e meninas separadamente); “*Quem ganhou hoje?*” (em referência à maior quantidade de meninos ou de meninas).

Logo após a contagem, ela se encaminha para os fundos da sala onde estão dispostas as cores: “*Que cor é essa? E essa?*”. E vai perguntando também individualmente a cada criança.

Em seguida, vai até o mural das formas geométricas: “*Que forma é essa? E essa?*” Apontando para o círculo, quadrado, retângulo e triângulo expostos.

Por fim, ela pergunta às crianças sobre o dia e o tempo: “*Que dia da semana é hoje? Como está o tempo?*” Questionando às crianças sobre os nomes dos dias da semana e o clima.

Nesse contexto de rodinha, percebemos três crianças com algumas posturas peculiares que me chamam a atenção. Leumas, Namareh e Laoéth.

No geral, as crianças ficam inquietas. Ficar sentadas no chão apenas observando o que a professora diz ou pergunta causa-lhes, possivelmente, certa impaciência e elas acabam se dispersando. Contudo, Leumas chama mais a atenção. Ao sentar no chão já vai perguntando: “*Tia! Tia! Hoje é dia do brinquedo?*”.

A professora Ellenai logo responde: “*Vamos brincar com os brinquedos só no final da aula, antes temos nossas atividades pra fazer, né Leumas?*”.

Com insistência incomum, Leumas pergunta mais uma vez, contudo a professora Ellenai não o escuta. Ele se mostra muito agitado. Conversa sozinho e depois tenta diálogo com outros colegas e acaba levando uma bronca da professora. Em um determinado momento ele vai até sua mochila (que já se encontrava em uma posição estratégica, fora dos armários), sem ser percebido pela professora e pega um brinquedo (boneco do super-herói dos quadrinhos: Homem-Aranha) e, sem medo de ser chamando a atenção, se põe a brincar com outros colegas, enquanto Ellenai tenta dar encaminhamento ao seu planejamento.

Leumas parece construir um mundo paralelo e ao mesmo tempo tenta levar os demais colegas para seu mundo, sem muito sucesso. Quando a professora percebe que Leumas está brincando fora do combinado, ela pede a ele o brinquedo e o guarda dentro de outro armário, fora do seu alcance. Por várias vezes Leumas é chamando a atenção pela professora. Enquanto ela dá aula, ele faz muitas perguntas insistentemente, grita por várias vezes e chama os colegas o tempo todo. Uma necessidade aparente de fala. O que nos levou a observá-lo com mais atenção, a partir de então.

Namareh é outro menino que chama atenção logo no primeiro dia. Ele é silencioso, contudo seu silêncio causa-nos curiosidade, pois ele está sempre mexendo os lábios como se

estivesse conversando consigo. Quando é questionado pela professora sobre algo, Namareh parece não compreender a pergunta e responde outra coisa aleatória. Uma vez Ellenai lhe perguntou se sabia que determinada cor era aquela que ela apontava e ele respondeu: “*Três!*”. A professora relatou que a criança apresenta essa dificuldade desde o 1º período, quando chegou à escola, que já conversou com a família sobre essa questão, mas a família diz que ele “é assim mesmo”. Ainda, segundo a professora, Namareh tem muita habilidade para as atividades que envolvem números ou um raciocínio lógico.

Outra criança, que nesse primeiro olhar, levou-nos a observá-la mais atentamente foi Laoéth. Laoéth, como já elucidado anteriormente, é uma criança com diagnóstico de paralisia cerebral do tipo tetraplegia. Contudo, não foi a condição física que nos chamou a atenção e sim a postura atenta desta criança a todos os movimentos que são articulados em sala de aula. Laoéth observa atentamente os colegas e a professora e parece achar engraçada a “bagunça” feita pelos colegas. Em um determinado momento, quando Leumas se pôs a gritar enquanto a professora tentava dar encaminhamento à rotina – sem sucesso – Laoéth sorria da situação. Olhava para Leumas e logo em seguida para a professora. Colocava as mãos no rosto e sorria muito. Parecia se divertir com a situação constrangedora do seu colega atrapalhando (ou não) a aula da professora Ellenai. Outro ponto interessante que percebo em Laoéth é justamente a relação que ele tem com as demais crianças que não o colocam em uma situação inferior e o insere nas brincadeiras sem que a paralisia se torne uma questão a ser debatida ou evidenciada.

A rotina da turma Tomateiro é intensa. Há muitas atividades a serem realizadas com as crianças, sem falar que, para além das atividades planejadas pela professora Ellenai, há uma rotina de atividades nas salas ambientes, parque e espaços de projetos realizados pelo Jardim de Infância, como a Horta Sustentável. Pude observar inclusive nas falas da professora:

*“Crianças, prestem atenção, temos muitas coisas pra fazer hoje!”*

Em outro momento ela nos relata:

*“É muita coisa pra fazer! Não dá tempo e eles ficam muito agitados. O certo seria ter menos atividades.”*

Em relação aos momentos de alimentação e higienização, observamos que as crianças, em geral, já conseguem comer sem auxílio de um adulto e cuidar razoavelmente da higiene. A maioria também traz lanche de casa, contudo há três crianças que se alimentam apenas do lanche da escola e algumas se esquecem de certos cuidados ao ir ao banheiro, como por exemplo, acionar a descarga do vaso sanitário. O lanche que as crianças trazem de casa, geralmente são alimentos industrializados: Iogurtes, sucos, pães e salgadinhos. Os alimentos considerados mais

saudáveis também entram no cardápio, contudo ainda são a minoria: Frutas, sucos naturais e alimentos feitos em casa.

A hora do lanche sempre reserva umas surpresas, pois é um momento muito apreciado por essa turma. As crianças parecem gostar, ficam empolgadas em pegar as lancheiras, mostrar os lanches que trouxeram de casa. Muitas dizem que foi “preparado pela mamãe”. A maioria relata que os pais (homens) não participam da organização dos lanches que elas levam para a escola – elas relatam também que, em casa, os pais não dão banho e não fazem comidas pra elas. Duas crianças dizem que as avós maternas é quem cuidam dessas questões e que o pai e a mãe não ajudam.

Há uma demarcação nítida na turma Tomateiro em relação às questões de gênero, ou seja, o que é de menina e o que é de menino. Um exemplo é a hora do brinquedo. As meninas trazem de casa bonecas e brinquedos que representam uma casa (fogões, panelinhas, etc), quase tudo na cor rosa. Já os meninos trazem seus carrinhos e brinquedos que tendenciam às aventuras de heróis. Brincam também de “lutinha” – muitas vezes essas brincadeiras acabam em conflitos – e brincam de jogos pré-estabelecidos por eles mesmos. Para as crianças que não trazem brinquedos de casa, há uma caixa com blocos de encaixes e brinquedos diversos para que elas brinquem. As brincadeiras geralmente são realizadas pela criança sem uma intencionalidade pedagógica clara, ou seja, elas brincam a vontade e não há uma intenção em demarcar as possíveis interações entre as crianças.

Percebo que Leumas não consegue focar apenas em um brinquedo. Troca constantemente de brinquedo, inclusive pegando os brinquedos dos colegas causando conflitos com seus amigos. A questão com os brinquedos parece ser muito forte em Leumas. Ele traz brinquedos de casa todos os dias e para ele não há hora de brincar com seu brinquedo. Ele o pega e brinca enquanto a professora tenta seguir seu planejamento. Joga pra cima. Joga nos colegas e tenta, a todo custo, fazer com que todos notem o seu brinquedo.

Sob a perspectiva do “primeiro olhar”, pudemos perceber as nuances de um planejamento feito PARA as crianças e não COM as crianças. Todo o planejamento é feito pelas professoras. Elas fazem o planejamento e a rotina das crianças baseado no que foi acordado no PPP do Jardim de Infância e referendado nas coordenações pedagógicas.

Essa estrutura de planejamento com uma inclinação à padronização pode-se dizer, entra num enfrentamento com a perspectiva de planejamento pedagógico que considere o desejo e a singularidade da criança. Dessa forma, observamos que no Jardim de Infância a chamada rotina, tem seu tempo pré-estabelecido pelo adulto que regula o horário de alimentação, o horário de

brincar, o horário de fazer atividade, entre outras coisas. Ao mesmo tempo, parece complexo, mas não inexecutável, pensar em uma representação de espaço educativo onde cada criança possa ter seu tempo subjetivo e singular respeitado, uma vez que cabe às professoras o cuidado de muitas crianças.

Aliado a isso, numa reflexão mais ampla, a educação pregada por muitas escolas consiste em inculcar à criança os bons hábitos e a moral, haja vista os projetos sobre “valores” disseminados nos espaços educativos. Com isso, produzem-se diferentes patologias nas crianças, que acabam por se comportar de acordo com o que delas é esperado, e não conforme seu desejo. Nas palavras de Dolto (2005):

[...] Seria tempo de repensar completamente o problema da formação de uma criança em função de seu crescimento, tanto do ponto de vista físico quanto do ponto de vista psíquico, na comunicação com o mundo exterior. E cada um assumindo aquilo que tem desejo de assumir. A escola deveria ser um lugar em que cada adulto propõe alguma coisa a conquistar em vez de impor à criança assumir algo sem que ela de fato deseje isso (DOLTO, 2015, p. 300).

As crianças, à vista disso, têm os seus próprios “planos” para os dias letivos e para a vida. Elas têm seus encantamentos pessoais, seus desejos e sua força inventiva. Estão inseridas em um mundo de descoberta que as provocam e as fazem “burlar” o que foi planejado para elas. E é justamente sob esse ponto de vista que consideramos aqui a possibilidade de discussão sobre os desejos que vem movimentando as crianças para além do planejado e estruturado para elas. Discussões que serão tecidas após as considerações sobre a rotina e o primeiro olhar na turma Pé-de-couve.

#### 3.2.1.2. Turma Pé-de-couve

No dia 18 de março de 2022, propusemos a fazer o que havia feito na turma Tomateiro, pisamos no chão da turma Pé-de-couve. Apesar da rotina pedagógica pensada no projeto pedagógico do Jardim de Infância, as especificidades encontradas na organização pedagógica da aula e das relações dos sujeitos merecem uma escuta-olhar singular.

Neste dia chegamos à sala de aula mais cedo do que o previsto. Estávamos preocupados com a organização dentro de uma turma que já contava com 31 sujeitos: A professora Riahdena e suas 30 crianças (finalizou o ano letivo com 29). Mais um sujeito dentro de sala seria um tanto quanto demais, contudo a turma já estava preparada para mais esse caminho. Cumprimentamos a professora Riahdena que nos recebeu com muita alegria. Aliás, havia em seu olhar um acolhimento ímpar. Sentimo-nos acolhidos e posicionados dentro da sala, procurando um lugar estratégico para escutolar os movimentos subjetivos do desejo.

Nessa turma, só havia uma cadeira para adultos, justamente a cadeira da professora Riahdena. Ao invés de buscarmos uma cadeira para o nosso tamanho, nos acomodamos numa

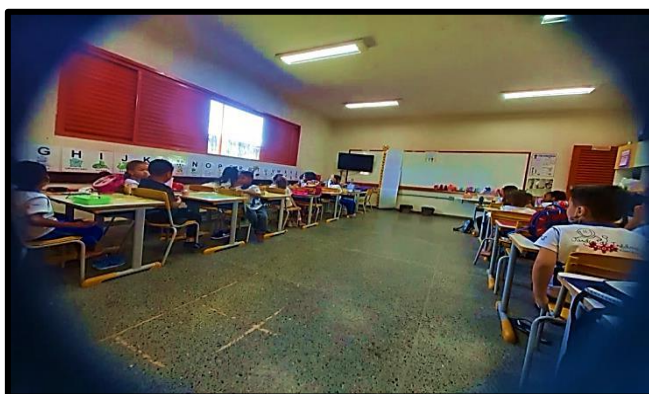
cadeira pequena que estava sobrando em sala, pois as crianças estavam chegando e não queríamos perder um segundo dessa chegada delas em sala.

Elas chegaram e, para nossa surpresa, fomos recebidos com muitos abraços e beijos. Pareciam ansiosas pela nossa chegada em sala. As crianças da turma Pé-de-couve se mostram mais independentes. Sem que a professora peça, elas já se organizam sozinhas. Guardam as mochilas nos armários, ajudam a professora a colocar a “capa de proteção” nas mesas (uma capa feita de material plástico para que as crianças possam trabalhar sem sujar as mesas) e já vão pegando as agendas e colocando sobre a mesa da professora.

A primeira criança a chegar perto e a nos oferecer seu abraço foi Odlani, um menino que, de cara, se mostrou muito prestativo, acolhedor e um bom ajudante em sala. E foi logo nos dizendo: *“Você é o professor pesquisador que vai ficar olhando a gente?”*. Respondemos a ele que “sim”, mas que iríamos olhar, escutar e participar das aulas junto com eles. Ele sorriu e continuou a organizar a sala junto com as crianças. Essas, assim como na turma Tomateiro, chegam com inúmeras demandas colocando, já de início, em “xeque” o planejamento da professora Riahdena. Lalefar, uma menina atenta e cheia de ideias, digamos flutuantes, disse: *“Tia, hoje a gente podia fazer o dever lá fora, perto do parque!”*. Contudo, na pressa de organizar tudo para o momento da acolhida coletiva no pátio interno, Riahdena não conseguiu perceber essa provocação que poderia mudar os planos para a realização das atividades em sala.

Como já anunciado nesse escrito, a turma Pé-de-couve, por ser uma turma com trinta crianças, tem suas peculiaridades quanto à organização dentro de sala e principalmente quanto às estratégias didáticas para o desenvolvimento das atividades com elas, tendo em vista o espaço apertado da sala 07, mesmo sendo, em aspectos métricos, a maior sala do Jardim de Infância.

**Figura 19: sala de aula da turma Pé-de-couve**



Fonte: arquivos da pesquisa

Já eram 7h e 50 minutos da manhã e, após conseguir acomodar as crianças, a professora Riahdena conseguiu levá-las ao pátio para a acolhida coletiva. Chegando ao pátio, já havia algumas turmas sentadas no chão. Notamos, nesse momento, a mesma dificuldade no uso dos



equipamentos por parte das professoras. Nesse dia elas pediram nossa ajuda e prontamente nos colocamos a disposição para ligar os equipamentos. Logo após, acolhida aconteceu. As professoras cantaram uma música com as crianças, tentaram conversar com elas sobre o projeto da Horta Sustentável em andamento, apesar disso observamos que as crianças já estavam bem agitadas, conversando umas com as outras e não conseguiram se atentar às falas das professoras. Vendo que não conseguiriam chamar a atenção das crianças, elas resolvem retornar para a sala onde cada uma poderia conversar com sua turma sobre o projeto. E assim voltamos para a sala.

Em sala, Riahdena convida as crianças para a rodinha. Sentadas no chão, elas começam a conversar entre si, contando suas histórias de casa, os acontecimentos do dia, falam sobre seus brinquedos e das brincadeiras que fantasiavam. A professora tenta, ao mesmo tempo, dar seguimento ao planejamento, traçando a rotina do dia. Percebemos uma preocupação com o tempo cronológico por parte da professora.

Em um determinado momento ela diz: *“Vamos prestar atenção, porque hoje temos muita coisa pra fazer. Temos até um desafio bem legal!”*. Ela se referia à teia de aranha armada nas colunas da escola, no pátio interno. Para minha surpresa, Vadires, um menino que a olhava atentamente, disse: *“Eu não quero participar do desafio! É muito fácil!”*. Nesse instante observamos algumas crianças escutando e compreendendo o que Vadires havia dito e fazem sinal de confirmação com a cabeça, como se concordassem com as falas do colega. Compreendemos que as crianças estão atentas ao desenrolar da rotina e se posicionam sobre a mesma – mesmo não falando explicitamente para a professora.

Constatamos que a demanda de fala por parte das crianças é intensa, todavia, na rotina planejada, não há espaço para essas falas, o que provoca a professora a fazer algumas paradas no planejamento para chamar atenção das crianças por causa da conversa excessiva.

Notamos preocupação da professora com os protocolos de segurança e combate ao Covid-19, como uso de álcool gel e máscaras, entretanto esse é um grande desafio, pois a professora precisa ficar lembrando as crianças o tempo inteiro sobre o uso das máscaras e da higienização das mãos. As máscaras saem dos rostos, vão para o chão e depois voltam aos rostos das crianças. Algumas até tem a disciplina de conservar as máscaras nos rostos, mas outras não têm essa percepção. No geral, apesar da dificuldade, a professora possibilita esse cuidado na turma e as crianças acabam compreendendo a importância.

Há na turma Pé-de-couve um menino que logo chama a atenção. Thurá é bem agitado. Levanta-se o tempo todo. Gosta de provocar os colegas a participarem das brincadeiras propostas por ele. Por vezes, suas brincadeiras acabam machucando as outras crianças, ocasionando muitas

vezes as suspensões de suas idas ao parque ou sua participação na hora do brinquedo. A professora relata a dificuldade que ele tem para seguir as regras da turma e da escola. Sua concentração e indisciplina, segundo a professora, são um problema, necessitando de uma atenção dobrada da professora. Sua postura e a necessidade de falar nos levaram a observá-lo mais atentamente. Isso fica evidenciado nas falas da professora Riahdena:

*“Com trinta crianças tá bem difícil dar atenção pra esse problema dele. Eu fico preocupada. Já chamei o pai dele aqui na escola, mas ele continua batendo nos colegas, muito inquieto e não consegue se concentrar. Eu tô muito preocupada com isso.”* (Professora Riahdena).

*“Esses dias eu precisei gritar com ele. Eu chamo e ele não dá atenção. Então estou tirando o parque dele. Ontem ficou sem brinquedo na hora do brinquedo. Não to conseguindo dar a atenção. É muita coisa ao mesmo tempo.”* (Professora Riahdena).

Outra criança que não passou despercebida foi Hamoras. Uma menina tímida, introspectiva e que mantém um comportamento aparentemente fechado para outras amigadas, tendo em vista que sempre a vemos na companhia da Aneres, outra colega da turma. Ela brinca no parque, participa das atividades, mas parece ter no contorno do seu corpo uma dificuldade em expandir o que sente. A professora diz que já está em contato com a família para juntos conseguir um caminho de ajuda para ela.

No geral, quanto à alimentação, as crianças não demonstraram dificuldades para se alimentar. Comem bem, sem recusas ou excessos. A maioria traz alimentos de casa, contudo notamos duas crianças que não tem lanche preparado pela família. Essas se alimentam apenas do lanche da escola.

As crianças da turma Pé-de-couve são muito curiosas e fizeram-nos muitas perguntas:

*“Você vai ficar na fila dos meninos?”* (Thurá, 05 anos).

*“Tio, você não lancha com a gente? A professora lancha. Pode comer!”* (Allabesi, 05 anos).

*“Porque você escreve muito nesse caderno?”* (Lalefar, 05 anos).

*“Você tem filhos?”* (Sathy, 05 anos).

Buscamos ser sinceros com as crianças, tentando, na medida do possível, responder a todas as perguntas.

Na rotina da turma há muitas tarefas e atividades a serem desenvolvidas, para pouco tempo cronometrado e muita criança para atender. Elas, em sua maioria, ainda têm dificuldades quanto a organização pessoal em relação aos calçados, amarração de cadarços, controle das

máscaras, entre outros. Contudo, observamos que há uma preocupação em desenvolver as atividades planejadas, deixando em segundo plano essas demandas reais das crianças.

Nesse dia não houve a hora do brinquedo. A professora distribuiu as massinhas de modelar, que é um sucesso nas mãos das crianças. A modelagem praticada por elas é livre e cada uma pode usar a criatividade para modelar a massinha. Percebemos que é uma atividade que traz tranquilidade para a turma. As crianças ficam bem concentradas. Após essa atividade, a turma começou a se organizar para o final da aula. Algumas crianças vão embora às 11h da manhã por causa do transporte escolar.

Nesse primeiro olhar da turma Pé-de-couve, observamos a mesma complexidade que há na turma Tomateiro em relação a colocar em prática a rotina pensada para as crianças, dentro de uma organização pensada PARA elas, mas sem a participação delas. As crianças movimentam o chão da sala de aula para além do planejamento estruturado. Questionam a realidade a sua volta, trazem assuntos que não tem ligação direta com o que está sendo colocado em pauta pelas professoras e fazem da linguagem seu principal instrumento para dar corpo a esse movimento. Querer colocar todo esse movimento nas “fôrmas” que estruturam o caminho pedagógico é contornar o *impossível*, ou seja, não há como ter acesso, mas podemos fazer os laços.

Podemos perceber essas nuances nas falas da professora e das crianças:

*“Lembram quando ontem a gente escutou a história do Camilo Comilão?”* (Professora Riahdena).

Algumas crianças responderam que sim. Mas outras disseram:

*“Tia hoje é dia do brinquedo?”* (Thurá, 05 anos).

*“Tia, sabia que ontem eu fui pra casa da minha avó?”* (Sairam, 05 anos).

*“Tia eu tenho dois cachorros!”* (Zenlor, 05 anos).

Nesse sentido, dizer que a educação é da ordem do impossível não significa dizer que as professoras não estão ensinando, mas que nem todas as estratégias, metodologias e caminhos funcionarão para todas as crianças, pois elas, como sujeitos em constituição, têm seus percursos guiados pelo desejo inconsciente e é preciso que os percursos pensados pelas escolas não sejam distribuidores de caixas prontas para serem desembaladas.

Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o risco de superestimar a importância dos impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças. Pelo contrário, vão se abster de qualquer tentativa de suprimir esses impulsos pela força, quando aprenderem que esforços desse tipo com frequência produzem resultados não menos indesejáveis que a alternativa, tão temida pelos educadores, de dar livre trânsito às travessuras das crianças (FREUD, 1913, p. 133).

O Jardim de Infância tem suas caixas organizadas (e muito bem por sinal) para levar as aprendizagens até as crianças, contudo a palavra solta das crianças parece não encontrar o caminho para adentrar essas caixas. É por meio dessas palavras soltas que nos propusemos a fazer a costura de uma escuta do antes e do durante o programado PARA as crianças e assim verificar o lugar de fala do sujeito-criança no percurso pedagógico pensado pelo sujeito-professor.

### 3.2.2. O diário de campo: *a escuta do antes e durante o programado*

Partindo da perspectiva de que “escutar as crianças não é apenas observá-las como um objeto de pesquisa, nem procurar educá-las, mas respeitar, amar nelas essa geração nova que elas trazem” (DOLTO, 2005, p. 325), buscaremos alinhar a costura das vivências das crianças umas com as outras e suas relações com as professoras – revisando os roteiros da observação participante – para traçar, por meio do bordado proposto, a apreensão das palavras e de alguns dos trechos dos diálogos dos sujeitos-criança, que consideramos um ponto fundante nas análises das experiências vivenciadas no cotidiano educativo, como ponto imprescindível para fazer o relato dos vínculos das crianças, umas com as outras, e suas relações com as professoras.

De um lado, o psicanalista põe-se à escuta, ajudando a criança a expressar o não dito dos primeiros anos de vida e, portanto, voltando com ela para seu passado, fazendo a exploração por meio da regressão inconsciente imaginária para sua vida passada, até a fase fetal. De outro lado, solicitamos a crianças a se projetar para frente, para preparar o futuro. O psicanalista não tem nenhum desígnio prático e não exerce nenhuma pressão educativa. Não julga nem aconselha. O educador, ao contrário, é agente da inserção em tal tipo de sociedade, e deve guiar a criança (DOLTO, 2005, p. 325).

Do lugar de “agente da inserção social”, como sujeitos do processo educativo, educadores, como nos elucidava Dolto (2005), estão no chão da sala de aula imersos em um mundo pedagógico programático que pode interferir diretamente na apreensão subjetiva dos movimentos impulsionados pelo desejo.

Destarte, é sob esse cuidado e essa sensibilidade de escutolar os movimentos que faremos a costura desse viés de palavras para que elas não se desfiem ou se desgastem, verificando, assim, o lugar de fala do sujeito-criança no percurso pedagógico pensado pelo sujeito-professor.

#### 3.2.2.1. A escuta do antes: *o programado*

Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado. Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer

acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica (FREIRE, 1996, p. 14).

O critério pela curiosidade em marcar uma escuta do antes, daquilo que foi pensado PARA a criança, se apresenta, nesse contexto, com o intuito apreender o pensamento contido nos caminhos elencados pelos sujeitos da pedagogia e suas intencionalidades em mobilizar as potencialidades das crianças enquanto sujeitos da aprendizagem, conforme nos indica o PPP do Jardim de Infância.

O Jardim de Infância trabalha na perspectiva da organização escolar em ciclos, o trabalho pedagógico desta Proposta se fundamenta em: *Nova forma de organização dos conteúdos, dos procedimentos metodológicos, das avaliações e dos tempos de aprendizagem*, resguardando os ritmos diferenciados e a heterogeneidade característica dos *processos de aprendizagem* humana. Ensino heterogêneo e diferenciado caracterizado pelo respeito às *potencialidades e ritmos de aprendizagem* (PPP-JI, 2021, p. 46, grifos meus).

Dessa forma, a escuta do antes se baseou em captar as nuances do pensamento pedagógico estruturado, organizado e programado pela equipe pedagógica e pelas professoras a fim de dar conta dos processos de aprendizagens pelos quais passam as crianças. Ressaltamos que essa escuta-olhar foi realizada pela leitura do Projeto Político Pedagógico do Jardim de Infância, pela escuta das professoras regentes das salas de aula participantes da pesquisa e da professora Yzahr (responsável pela organização do trabalho pedagógico), durante a reunião de apresentação da pesquisa, realizada no dia 10 de março de 2022.

Neste dia, pretendíamos, tão somente, explicitar para as professoras os caminhos que a pesquisa faria dentro do Jardim de Infância. Contudo, durante a conversa percebemos que as mesmas já davam sinais de como o pensamento pedagógico estava estruturado PARA as crianças e, sobretudo, de como elas entendiam a presença desses pequenos sujeitos no chão do Jardim e da sala de aula.

Já de início, após nossa apresentação, a professora Yzahr diz:

*“Aqui no Jardim a gente já faz a escuta das crianças e dos profissionais. Está contemplado no nosso PPP. A gente tenta fazer essa escuta, porque a gente considera importante. A gente coloca tudo no PPP e no dia-a-dia a gente tenta. Às vezes não dá pra fazer uma rotina de escuta legal, mas a gente se preocupa. Durante a Pandemia foi bem difícil. Esse processo de escuta tá registrado no PPP!”*

A fala da professora Yzahr, mostra que há uma tentativa de se garantir a escuta no chão da escola, uma vez que o PPP do Jardim de Infância contempla as orientações do Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 105), que traz em seus eixos integradores a perspectiva da atitude científica da escuta e do olhar e o

“desenvolvimento gradativo da atenção em momentos de escuta, da argumentação e do posicionamento dos pares”.

A questão que se apresenta nesse cenário, do nosso ponto de vista, demonstra que o Jardim corrobora com o pensamento curricular, contudo a escuta no cotidiano ainda encontra barreiras concretas e subjetivas do ponto de vista da própria organização pedagógica do dia-a-dia escolar e, principalmente, do ponto de vista das marcas que carregamos em relação aos modelos de “criança ideal” que nos impedem de apreender na escuta a singularidade do sujeito real.

Segundo Lajonquière (1999),

Uma vez que o norte da moderna empresa pedagógica é uma criança feita de um puro estofado imaginário é inevitável o fato de se experimentar uma molesta sensação de ineficácia (psico)pedagógica. A pretensa eficácia pedagógica e, seu reverso, o dever infantil conforme o cânon naturalista não podem menos que implicar no desaparecimento da distância entre um aluno real e a criança ideal. Em outras palavras, a educação (psico)pedagogizada articula-se em torno da tentativa de vir a apagar a diferença que habita no campo subjetivo e está na base da estruturação do narcisismo ou, se preferirmos, do registro imaginário (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 93).

Em outro momento da reunião de apresentação da pesquisa, a professora Riahdena busca demonstrar como a escuta das crianças está sendo realizada:

*“A gente tenta, na medida do possível, escutar as crianças e saber o que elas pensam sobre a escola e o que elas querem. A gente aproveita os momentos de rodinha dentro da sala de aula para fazer essa escuta. Claro que pelo ritmo do dia-a-dia e com 30 crianças dentro de sala, a gente nem sempre consegue, mas essa escola já tem essa preocupação. Na nossa organização pedagógica a gente sempre pensa em como inserir a escuta das crianças.”* (Professora Riahdena).

Inferimos que há uma preocupação com a prática da escuta numa perspectiva curricular, de se atender àquilo que as normativas pedagógicas vigentes pedem para que as escolas de Educação Infantil façam.

Nesse sentido, é possível apreender nessa escuta a necessidade de se referendar o ato educativo com as crianças a partir das estratégias e métodos científico-psicológicas de ensino como um traço característico do pensamento moderno (LAJONQUIÈRE, 1999), estruturado para orientar os caminhos pedagógicos das escolas, como nos esclarece Lajonquière (1999):

Com efeito, se a educação fosse possível apenas na presença dessa condição, então deveria concluir-se que há tantos métodos *adequados* quantos atos educativos bem-sucedidos. Porém, se há de fato tantos métodos supostamente adequados, então, cai por terra a tese de uma *adequação natural*, e, portanto, o raciocínio hegemônico revela-se contraditório. Claro está, no intuito de esconder essa inconsistência, poderia se acreditar que algum dia nos encontraremos *tête-à-tête* com o suposto verdadeiro método natural de sorte que, assim, passaríamos a ficar livres dos simulacros metodológicos – pães nossos de cada dia [...] (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 178, *grifos do autor*).

Notadamente, o PPP do Jardim de Infância demonstra esse percurso de organização do seu cotidiano de acordo com as perspectivas das orientações teórico-metodológicas do sistema educativo para que haja momentos de escuta das crianças durante as atividades desenvolvidas, ou seja, o “pão nosso de cada dia” está posto. Vemos esse caminho traçado no PPP-JI (2021), transcrito nas passagens onde o Jardim de Infância relata momentos de escuta das crianças que corroboram com o ideário do discurso tecnocientificista:

De forma a avaliar as ações desenvolvidas na escola, utilizamo-nos da escuta para saber a opinião das crianças e a avaliação dos pais se dá por meio de questionários enviados para casa e também nas reuniões de pais realizadas todos os bimestres (p. 08). Mesmo com a adequação das propostas de atividades de forma remota, o trabalho desenvolvido continuou baseado no currículo em movimento do DF e na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para a Educação Infantil. Os objetivos de aprendizagens a serem alcançados estão divididos em campos de experiências: O Eu, O Outro e O Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; e Espaços, tempos, Quantidades, Relações e Transformações (p. 47).

Ao mesmo tempo em que expressa uma educação no sentido de atender as demandas do sistema, o Jardim aponta, também, para uma rotina que, subentende-se, priorizaria o sentido de uma *escuta sensível*<sup>15</sup> para registrar a perspectiva das crianças acerca dos conhecimentos construídos dentro dos muros da escola:

Será realizada por meio da observação do envolvimento e participação das crianças em cada etapa do processo, além das atividades de desenho como o grafismo ou o álbum “Oba! Hora da história! e da escuta sensível durante as rodinhas de conversa (p. 110). Em sala de aula as crianças têm muito que falar, imaginem já viveram quatro ou cinco anos de história e muitas aventuras, escutar seus relatos e suas opiniões constituem momentos ricos do processo pedagógico na educação infantil (p. 151). A escola precisa valorizar este campo tão rico de relações humanas, na importância do planejamento para receber e compreender crianças e suas famílias e a necessidade do olhar e escuta sensíveis para esta parceria fundamental para o processo contínuo de educar (p. 152).

Paralelamente a essa compreensão, que revela a frágil fronteira que separa o que é o sentido da escuta sinalizada na escrita do PPP do Jardim de Infância à escuta do sujeito-criança do desejo, há um caminho que podemos apreender em relação a não participação das crianças e do seu protagonismo nas tomadas de decisão sobre os projetos e rotinas elencados pelo coletivo pedagógico. Enquanto o PPP apresenta uma “escuta sensível” como caminho de encontro para a participação das crianças no chão da escola, no cotidiano pedagógico a estrutura pensada para a prática com as crianças já se encontra fechada pelos saberes científicos, moldada PARA elas. O que nos faz pensar a perspectiva de que as escolas ainda encontram dificuldades em proporcionar os espaços de escuta de maneira mais concreta, para além do registrado nos

<sup>15</sup> O conceito de *escuta sensível* trabalhado pelo Jardim de Infância – e registrado no PPP – está ancorado na perspectiva de Cerqueira (2011, p.22) como “a sensibilidade de captar o que não foi dito, mas que pôde ser compreendido, percebido através da sensibilidade do ouvinte”.

documentos oficiais, dificultando uma construção pedagógica em que a palavra seja efetivamente contemplada e que professoras possam endereça-la às crianças.

Para Cruz e Schramm (2019),

A pedagogia realiza o encontro com as crianças, guiada pela missão que assume para si e a partir de “verdades” que vem construindo na leitura que faz dos saberes produzidos por algumas ciências. Os costumes, preocupações – *com o desenvolvimento infantil* – estereótipos e mesmo preconceitos acerca das crianças (especialmente das crianças pobres e negras), que são hegemônicos na sociedade em cada momento histórico, também são trazidos para o contexto escolar e têm dificultado muito a escuta das crianças. No entanto, cada vez mais tem tornado evidente que ouvir as crianças com as quais trabalha é uma necessidade para que a educação infantil conheça esses sujeitos e possa melhorar sua qualidade e, assim, cumprir o seu objetivo de promover o bem-estar e as aprendizagens e o desenvolvimento dos meninos e das meninas que frequentam turmas de creche ou pré-escolas (CRUZ e SCHRAMM, 2019, p. 29-30, *grifo nosso*).

O pensamento exposto acima está presente na fala das professoras participantes da pesquisa, pois, para elas, a rotina escolar organizada para a criança é intensa e segue a organização do trabalho pedagógico sinalizado nos documentos oficiais. A posição das docentes ajuda referendar o pensamento de Cruz e Schramm (2019, p. 30), pois a organização prevista PARA a criança pode dificultar a ampliação dos conhecimentos sobre suas peculiaridades, sentimentos, necessidades e desejos acerca do trabalho desenvolvido na escola, uma vez que “a construção de práticas pedagógicas na educação infantil passa, necessariamente, pelo respeito aos direitos da criança” e um desses direitos é o de ser escutada, durante o processo de planejamento pedagógico, como sujeito do desejo em constituição.

Outro ponto importante a ser marcado na “escuta do antes” é a preocupação que as professoras apresentam em relação à rotina estruturada por elas e em relação à quantidade de atividades/projetos elencados para o trabalho com as crianças. A própria estrutura do Jardim de Infância já apresenta uma série de possibilidades pedagógicas para esse trabalho. É uma estrutura física que, apesar de ser uma escola pequena em comparação com outras escolas, possui espaços específicos destinados ao desenvolvimento motor, às interações sociais das crianças, ao desenvolvimento de atividades coletivas e individuais e a projetos que relacionam natureza/sociedade. Dessa forma, a equipe pedagógica é provocada a organizar o trabalho de modo que todos os espaços da escola sejam ocupados pelas crianças, mas com atividades pensadas PARA elas e pouco COM elas.

Em um momento de visita de reconhecimento dos espaços do Jardim de Infância, acompanhados pela professora Yzahr, conseguimos ter uma noção da dinâmica feita para que as turmas pudessem fazer uso de todos os ambientes destinados para as crianças. Todos ocupados em uma rotina estipulada em escalas de uso com tempo cronometrado e dias alternados entre as turmas. Nas palavras da professora Yzahr:



*“Aqui a gente não pára. As turmas têm atividades todos os dias nas salas ambientes, pátios e parque. Semana que vem a gente começa, também, com o projeto da Horta Sustentável. Uma loucura, né?”*. Relata com orgulho, mas com certa aflição no olhar.

A organização planejada pela equipe pedagógica é louvável. Percebo uma dedicação ímpar e um desejo de fazer esse espaço educativo dar certo e caminhar conforme o programado. Contudo, o Jardim é uma imensidão de subjetividades que transitam no seu cotidiano e uma organização do ponto de vista linear pode deixar passar os movimentos que os desejos impulsionam, pois, apesar disso, eles não vão cessar de se inscrever.

Desse ponto de vista, Lajonquière (1999), esclarece que,

[...] o cotidiano escolar carece de valor educativo uma vez que se estrutura com vistas a fabricar uma criança afetivo-cognitiva ideal, conforme o cânon psicológico naturalista, bem como a partir da ilusão de que tal coisa é possível na medida do “ajuste natural” a uma lógica do existente também “natural”. O dia-a-dia da escola deixa de se referir ao mundo das leis e, portanto, vira o império das regras, da necessidade imaginária de fazer Um-Todo “natural” graças à negação de qualquer alteridade [...] cabe dizer que a escola de hoje está mais para o mundo da moral que para aquele da ética (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 79).

Mais ainda, a escola não é uma linha reta, conseqüentemente o cotidiano também não. Nesse sentido, não é possível planejar imprevisibilidades próprias da realidade, pois esse é um espaço de vida e o vínculo didático simbólico, constituinte desse espaço, não pode ser submetido à lógica do discurso estruturante (psico)pedagógico e tecnocientificista, alicerçado na ilusão da crença de que as intervenções elencadas na organização do trabalho pedagógico vá dar conta da constituição do sujeito-criança durante o programado no planejamento, conforme aponto a seguir.

#### 3.2.2.2. A escuta durante o programado

Já no percurso de escuta, inseridos no contexto das rotinas e intercessões, vivenciando o texto e contexto do Projeto Político Pedagógico do Jardim de Infância, pudemos aprofundar, in loco, a busca pelo lugar de fala dos sujeitos-criança dentro da organização didático/pedagógica pensada pelas professoras. O que nos fez, também, revisitar o roteiro do diário de campo, uma vez que a realidade concreta e subjetiva do chão da sala de aula nos impulsionou a direcionar a escuta-olhar para além do desenho pensado pela escola.

Nesse sentido, como elucida Dolto (2005), as crianças escapam do excesso de poder dos adultos. Desde o momento em que elas passam pelos portões do Jardim de Infância até adentrar o chão da sala de aula, elas dão o tom do dia, fazem suas próprias regras do roteiro e apresentam as chaves para o direcionamento do que se pretende fazer para ou com elas. “A criança se sente

com todos os direitos no plano oral. Crescendo, elas têm sede da palavra, grande desejo de aprender” (DOLTO, 2005, p. 268), o que se mostrou nítido desde o primeiro instante, ao pisarmos no chão das turmas participantes da pesquisa.

As palavras das crianças veem pulando pela escola junto com seus corpos, em sintonia com suas passadas e ligeiras como suas corridas nas disputas para ver quem entra primeiro na sala de aula. Enquanto nos organizamos nas turmas já é possível escutá-las:

“*Eita, eu vim correndo e deixei o Ivelmi pra trás!*”. (Vortem – turma Pé-de-couve) suado já no início da aula.

“*Bom dia, Tia! Eu vi a Allaya lá na rua com a mãe dela*”. (Adnamah – turma Tomateiro).

“*Tia, quem me trouxe hoje foi a minha avó*”. (Ekiak – turma Tomateiro)

Quando chegam ao Jardim, as crianças trazem as mais diversas notícias. Contam casos que, na maioria das vezes, remetem à família. Falam sobre suas mães, de onde veem, o que comeram, onde passearam. Todas essas informações veem carregadas de afetos, marcas, angústias, desejo e a necessidade de serem escutadas.

Elas chegam e sua necessidade de fala se encontra com o programado que necessita do silenciamento dessa palavra solta enquanto organiza o tempo da palavra exigida: aquela que é necessária quando é autorizada a se apresentar, com objetivos claros (ou não), cronometradas pela hora/aula e cercadas pelo enquadramento da rotina estruturada. Na palavra exigida não há espaço para o protagonismo infantil, pois ela marca o sentido do roteiro pré-estabelecido que demarca o tempo da fala e estrutura, passo-a-passo, a ação individual e coletiva dos sujeitos-criança.

A palavra institui-se como tal na estrutura do mundo semântico que é o da linguagem. A palavra não tem nunca um único sentido, o termo, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos (LACAN, 1996, p. 273).

Observando o tempo demarcado, no mais-além da palavra, fomos interpelados por Leumas. Falando baixinho, enquanto a professora Ellenai organizava e direcionava as crianças em sala, disse-nos:

“*Ei*” – por vezes ainda nos chamava de “*EI*” – *eu tenho uma coisa pra te falar. Sabia que eu trouxe dois brinquedos? Eu vou brincar com eles agora e vou te mostrar.*” – Largou a mochila no chão e pegou os brinquedos. “*São dois heróis e eu não deixo os meninos pegarem porque pode quebrar*”. Disse ele.

Então o questionamos:

*“Mas a sua professora disse que a hora do brinquedo é só no final da aula. Você vai brincar assim mesmo?”*

Ele responde:

*“Vou! Ela não vai ver. Não tem problema. Sabia tio, que eu brinco com meus brinquedos todo dia lá em casa. Minha mãe que me deu e ela deixa. Eu não quero cantar no pátio”*. Disse ele fazendo referência à rotina de ir ao pátio para acolhida coletiva.

Quando a professora Ellenai percebeu que ele estava ficando pra trás, sentado no chão brincando, retornou e disse pra guardar o brinquedo, pois todos, naquele momento, teriam que ir ao pátio. Assim Leumas o fez, mas com certa indignação estampada no rosto.

Em outro momento, sentados no chão, na rodinha, a professora Ellenai começa a fazer a leitura das entrevistas enviadas para casa onde as famílias deveriam responder, junto com as crianças, um questionário sobre os alimentos que elas mais gostavam. A professora pegava os questionários, um a um, e fazia as perguntas sobre como foi esse momento em família e sobre o que as crianças haviam respondido nos questionários. Quando perguntou à Adnamah o que ela havia respondido sobre sua comida preferida, outra colega, Alusí, disse:

*“Tia a minha mãe não gosta de fazer comida. O meu pai e minha mãe não fazem meu lanche. Quem me dá comida é a minha avó. Ela faz comida gostosa!”*

A professora escutou o que a Alusí havia dito, mas pediu que ela esperasse a vez dela para que pudesse falar.

Podemos observar, nesses diálogos apresentados acerca da rotina programada, o controle (ou a tentativa dele) da palavra e do movimento em sala de aula, mesmo que involuntariamente. As amarras do tempo cronometrado se deparam com o tempo subjetivo que foge ao controle. A rotina, como já elucidada aqui, é demasiado intensa. Com o tempo, as crianças se mostram conhecedoras até dos mínimos cantinhos do chão da escola e terminam algumas, silenciando e adaptando-se a ela ou, outras, criando resistências crônicas a essa organização. O que nos leva a refletir sobre os discursos que representam a impossibilidade de apreender o real. Seria a rotina pedagógica, o programado, um lugar dessa impossibilidade?

Lacan (1992) anunciou a perspectiva dos discursos que representam a impossibilidade de apreender o real, quando apresenta a ciência como produtora de métodos que funcionem, num lugar dominante, independente do sujeito que o aplica e para quem é aplicado ou em qualquer lugar que se aplica, manipulando e anunciando o real dentro dos caminhos estruturados e organizados burocraticamente. Segundo o autor,

O que ocupa ali o lugar que provisoriamente chamaremos de dominante é isto que se especifica por ser, não saber-de-tudo, nós não chegamos aí, mas tudo-saber. Entendam o

que se afirma por não ser nada mais do que saber, e que se chama, na linguagem corrente, burocracia (LACAN, 1992, p. 29).

Isso significa dizer que, no chão da escola, espaço da ciência e dos procedimentos metodológicos enraizados, há uma série de estratégias desenhadas por meio do discurso que representa a impossibilidade de apreender o real, a saber, na compreensão de Lacan (1992), o discurso do mestre, ancorado na perspectiva freudiana a partir do discurso do analista.

Esse “não saber nada mais do que saber”, do qual trata Lacan (1992), é latente na escola e mostra como esse chão ainda é submisso aos efeitos da ciência e das metodologias, dos instrumentos conceituais das teorias pedagógicas e curriculares, distantes ainda da experiência real, constituinte dos laços sociais estruturantes dos sujeitos-criança.

Entretanto, no que diz respeito aos espaços de fala das crianças, iremos nos deparar com uma rotina que vai responder ao processo curricular que busca capturar o sujeito-criança para “aprender”, contudo nem sempre isso é acessível, pois o resultado daquilo que se espera da criança é uma surpresa, da ordem do inesperado. Sobretudo porque o real no chão da sala de aula escapa pelo furo simbólico dos métodos e técnicas pensados pelas professoras, mesmo que estas estejam pensadas e transcritas com todo o cuidado. Cuidado esse visível na organização pedagógica do Jardim de Infância.

A demanda incomensurável de fala que as crianças carregam, vai além do traçado pelo Jardim. Por vezes, as professoras chegam com seus planejamentos e as crianças começam a falar coisas que, aparentemente, não tem nada a ver com o que elas estão tentando “ensinar”. Nesse caso, então, o que deveria fazer o Jardim de Infância e as professoras para endereçar a palavra às crianças e fazer com que esse mesmo espaço seja um espaço de descoberta?

Para Lajonquière (2021):

Toda escola deveria dar a uma criança a oportunidade de se deparar com tudo aquilo com o que ela poderia não vir a deparar-se caso não a frequentasse. E essa oferta escolar deve ser a mesma para todos sem distinção de sexo e origem, conforme o sonho universalista republicano, pois não deve contar nem de onde vimos, nem como vimos ao mundo, mas o que fazemos para irmos em frente, para tentarmos ser diferentes de como fomos esperados. Assim, na escola a criança pode vir a apre(e)nder uma série de conhecimentos que não necessariamente poderiam ser apre(e)ndidos em casa e na rua. Na escola, a criança pode também viver a experiência de ter amigos escolhidos a despeito da preferência familiar e de se deparar com a palavra de um adulto também não-muito-familiar. Para tanto, deve haver na escola, adultos que já tenham apre(e)ndido o que as crianças ainda ignoram na matéria. Mas isto não é suficiente, pois é também necessário que esses adultos “gostem” do trabalho que fazem (LANJONQUIÈRE, 2021, p.31-32).

Portanto, está implicado aí, para além da descoberta de um conhecimento que a criança poderá ter no chão da escola, a prerrogativa de algo que vá além da habilidade didático-metodológica do Jardim e das professoras. Sobretudo, de um saber que se ensina e se distancia

de algo que é transmitido e que está no bojo da natureza humana onde mora *isso* que é da ordem do imponderável do real, do qual nos adverte a psicanálise.

Tomando o cenário observado, tanto na turma Pé-de-couve quanto na turma Tomateiro, constatamos que o programado – essa cortina *blackout* que tampona o real e o coloca num lugar de invisibilidade – se instala como ponto particular de arranjo especializado da ciência da Educação onde as pedagogas do Jardim de Infância ancoram suas práticas e fundamentam o projeto pedagógico, sua suposta autoridade enquanto sujeitos da docência e o planejamento que visa um ideal de criança.

Em particular, enquanto observávamos a turma Tomateiro, presenciamos a “disputa” de Leumas (real) com a rotina programada pela professora Ellenai (ideal). Não se trata aqui de apontar os caminhos escolhidos pela professora, tampouco fazer juízo de valor sobre sua didática ou sobre o comportamento da criança, mas de (re)lacionar – de (re)fazer os laços – com a proposição investigativa do olhar psicanalítico que conduz a nossa escuta-olhar pelo avesso<sup>16</sup> da metodologia marcada no chão da sala de aula.

A disputa se deu da seguinte forma: Quando voltamos para a sala de aula, logo após o momento de acolhida coletiva, a professora Ellenai iniciou a rotina e Leumas entrou na sala agitado. Como fazia todos os dias, não guardou sua mochila e começou a brincar com o brinquedo que trouxe de casa. Ellenai fez a contagem do número de crianças presentes, as crianças fizeram o reconhecimento das cores e formas geométricas. Ela perguntou às crianças qual era o dia e como estava o clima lá fora. Durante essa conversa com a turma, Leumas baixou a cabeça sobre a mesa e parecia dormir. Em seguida, a professora Ellenai pediu que as crianças sentassem no chão. Leumas rapidamente levantou a cabeça e sentou também.

Enquanto a professora prosseguia com a rotina planejada, Leumas, sentado no chão, brincava sem dar atenção ao que a professora dizia, contudo o mesmo acontecia com a professora que, concentrada no seu planejamento, também não notava o que Leumas fazia. Em um determinado momento, Ellenai começou a falar das atividades que as crianças levaram para casa onde elas teriam que relatar sobre uma receita culinária que mais gostavam de fazer em casa com a família. Cada criança foi estimulada a falar sobre o processo de organização da receita e como foi a experiência vivenciada em casa. Algumas crianças mostraram interesse pela atividade, mas notamos que outras não estavam atentas ao que a professora dizia. Deitavam no chão, brincavam umas com as outras. No entanto, Leumas foi quem mais chamou a atenção. Quando Ellenai apresentava figuras que simbolizavam frutas e pedia para que as crianças

---

<sup>16</sup> Para Voltolini (2011, p. 237), a Psicanálise está condenada a ser um lembrete crônico à ciência daquilo que ela esconde ao erigir a bela roupa que constrói com seus instrumentos hábeis para criá-las.

dissessem de qual fruta se tratava, Leumas, mesmo sabendo o nome da fruta, gritava: “Batataaaaaa!”.

E aí, nesse momento iniciou uma batalha. Leumas parecia desafiar a paciência da professora que se manteve atenta ao planejamento e parecia não entrar no jogo de Leumas.

“*Que fruta é essa?*” Perguntou Ellenai à turma.

“*Batataaaaaa!*” Gritou Leumas, soltando uma gargalhada.

A professora Ellenai, não dando ouvidos, pegou mais uma imagem e perguntou:

“*E essa?*”

“*Ah gente! É uma batata, vocês não estão vendo?*” Gritava Leumas. Tentando chamar a atenção da professora, que não olhava para ele, Leumas gritou:

“*É a glória da batataaaaaa!*” E sorria sozinho, já incomodando os colegas. Contudo, Leumas não se preocupava com isso e rastejava pelo chão gritando:

“*Batataaaaaa!*”. Gritava insistentemente.

A professora Ellenai então guardou as figuras e fez no chão, com fita crepe, uma letra “A” bem grande. Cada criança deveria andar sobre a letra.

Enquanto isso Leumas questionava a professora.

“*Porque você colou a letra no chão?*” Perguntou Leumas.

“*Para vocês aprenderem o A!*” Respondeu Ellenai, já com um semblante de quem já estava prestes a dar um fim nas brincadeiras da criança.

“*Esse é o A de batataaaaaa!*” Gritou mais uma vez Leumas.

Nesse momento a professora resolveu parar o planejamento e disse:

“*Se você não prestar atenção na aula vou te levar para a direção!*”. Mas Leumas insistiu na brincadeira até o fim da atividade. Brincou sozinho, pois a turma e a professora já não davam atenção a ele. Assim que a atividade terminou e as crianças começaram a lanchar, fomos até a mesa de Leumas e perguntamos a ele do porquê dizer que tudo era “batata”. Ele me respondeu:

“*Era uma brincadeira que eu queria mostrar para a professora, mas acho que ela não gosta de batata!*” Disse ele sorrindo. Leumas tentou por diversas vezes explicar à professora que estava fazendo a brincadeira da “batata”, mas não teve sucesso. Parecia que estava frustrado por não conseguir fazer com que todos entendessem a sua brincadeira.

Em seguida, a turma foi ao jardim fazer um piquenique, mas Leumas não quis participar, ficou em pé por uns instantes – como podemos ver na imagem a seguir – e depois foi se pendurar numa grade.

**Figura 20: turma Tomateiro no piquenique**



Fonte: arquivos da pesquisa

É possível sinalizar, de modo particular, que a insistência de Leumas em mostrar sua brincadeira à professora Ellenai, numa tentativa de abrir a “cortina blackout”, está no movimento de uma “organização” do “conhecimento que o inconsciente nos sugere e nunca é adquirido, nunca está atrás de nós, mas sempre adiante, sempre a ser descoberto” (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 43).

Portanto, a disputa instaurada revela, nessa perspectiva, o conflito marcado na constituição do vínculo didático que de um lado está cercada pelo planejamento e as metodologias instituídas pela equipe pedagógica e de outro lado, pela dimensão inconsciente que não cessa de insistir em abrir a cortina blackout, provocando a dinâmica relacional professora-criança, agitando o movimento transferencial instituído no “tête-à-tête” do espaço-tempo delimitado pela rotina. O que veremos na próxima seção.

### 3.2.3. A observação que atravessa o dito/visto: o lugar de fala no tempo subjetivo

Como ponto fundante para as análises das experiências vivenciadas no cotidiano educativo (onde o desejo dito e não dito subscrevem seus trajetos), a apreensão das palavras e dos trechos dos diálogos dos sujeitos-criança, no tempo subjetivo, se faz imprescindível, sobretudo porque os diálogos estão unidos pela cadeia simbólica da linguagem, constituída pelas palavras, mas também por corpos, comportamentos e laços.

A chave que buscamos aqui pode descortinar o movimento tecido pelo desejo. Para isso, adentrar o bojo das brincadeiras e das atividades pedagógicas foi importante no sentido de compreender, também, como as crianças, dotadas da função simbólica que faz delas seres de linguagem por atos – antes de serem por palavras –, constituem laços, sofrem e são afetadas, principalmente quando se diz respeito às metodologias pedagógicas pensadas PARA elas.

Assim, como sujeito-pesquisador participante das brincadeiras e da rotina pedagógica, vivenciamos, no vínculo didático, o corpo e a linguagem, tanto na (des)organização como na

rotina pré-estabelecida, num antes da palavra verbal, na expressão de verdade do seu comportamento, na sua postura e construção relacional. Essa foi uma possibilidade de penetrar o caminho do não dito, compreendendo seus silêncios, suas angústias e interações, podendo testemunhar, especialmente do chão da infância.

Nesse sentido, como testemunhas desse chão, faremos um percurso pelas brincadeiras e rotinas pedagógicas estabelecidas no espelho educativo. De início, uma escuta pela brincadeira “*Pedra – Papel – Tesoura*” onde testemunhamos a dureza e a fragilidade do cotidiano real, as relações não contempladas pelo planejamento pedagógico e a cultura de pares que as crianças constroem longe do olhar didático. Logo após, entrelaçados na “*teia da aranha*”, verificamos a possibilidade de compreender o emaranhado do dito na brincadeira. Em seguida, nos colocamos a desnudar o corpo que fala na rotina pedagógica por meio da atividade “*O senhor esqueleto*”, pensada pelas professoras. Por fim, passamos a relatar a experiência do “*banho de lama*”, onde corpo e palavra se movimentam, permitindo sujar o ideal para escutar o real.

### 3.2.3.1. “**Pedra – Papel – Tesoura**”: *a dureza e a fragilidade do cotidiano real*

No dia 22 de março de 2022, chegamos ao Jardim para mais uma observação participante na turma Tomateiro. Como já estabelecido, entramos na sala, cumprimentamos a professora Ellenai e nos organizamos num ponto estratégico que dava a visão de toda a turma, o fundo da sala. As crianças, como sempre, chegam tranquilas e são recebidas pela professora com “bom dia” e sempre lembradas de guardar as mochilas, pegar as agendas e colocar as garrafinhas com água no lugar selecionado para elas.

Tudo transcorria normalmente quando notamos três meninos cochichando, reunidos em uma rodinha como se quisessem esconder algo da professora. Nesse momento ascendeu um alerta na nossa escuta-olhar. Colocamo-nos a observar com mais atenção os três. Eram Ekiak, Leugim e Jãovys, os meninos que cochichavam. Logo em seguida, a professora chama todas as crianças para a fila, pois íamos ao pátio onde haveria a acolhida coletiva. Os três meninos continuavam a conversar baixinho e foram seguindo na fila conversando, rindo e faziam movimentos como se estivessem articulando algo.

Durante a acolhida no pátio, conseguiram burlar a organização da professora e sentaram juntos. Ela ainda não havia percebido esse movimento. Mesmo com a acolhida coletiva acontecendo, eles continuaram a cochichar, sorrindo e com os mesmos movimentos articulados. Pareciam estar elaborando um “plano infalível”. Nesse momento a nossa curiosidade saltava aos olhos, tanto que a professora Ellenai notou que olhávamos fixamente para eles, então, ela foi até



esse grupinho e chamou atenção. Acreditamos que ela apenas achou que era uma questão de indisciplina.

Após a intervenção da professora, os meninos silenciaram, mas seus corpos não. As palavras não se faziam presentes, nem mesmo em forma de cochicho, mas a linguagem transbordava pelas “caras e bocas”: olhares cheios de malícia insistiam em dizer algo, aliás, seus olhos sorriam e muito! E nossa curiosidade transbordava pelos poros. “*O que estão aprontando?*” Pensamos vigilantes.

Ao voltarmos para a sala de aula, a professora não sinalizou onde as crianças sentariam. Importante ressaltar que, quando isso aconteceu, automaticamente as meninas sentaram com as meninas e os meninos sentaram com os meninos. Durante os dias de observação participante, ainda não havia ocorrido essa questão, pois geralmente as professoras – intencionalmente ou não – organizam os lugares das crianças de forma diversificada. Na turma Tomateiro, apenas Laoéth, a criança com paralisia, se senta em um lugar “marcado” para facilitar sua locomoção. O restante sempre senta onde as professoras determinam. Contudo, dessa vez, a professora Ellenai fez diferente e os grupos ficaram homogêneos.

É fundante ressaltar, nesse contexto, as identificações simbólicas de gênero que ocorrem com as crianças nas escolas, identificações que o mundo contemporâneo coloca em xeque. Principalmente por que as crianças vivenciam uma sociedade articulada ao patriarcado, que é fundador de um regime binário de identidades heterossexuais compulsórias que ainda gera uma série de sofrimentos psíquicos pelo excesso de determinações que lhe são decorrentes. Determinações essas nitidamente expressas nos comportamentos das crianças, mas que também apresentam, segundo Lima (2017), por meio da sociedade de consumo, maior evidência de um significativo do Outro barrado, marcada pela desconstrução dos gêneros.

Para o autor,

Isso implica um deslocamento das saídas contemporâneas hegemônicas para o lado feminino da sexuação como princípio plástico de indeterminação, potência produtiva que se configura mais além de um regime de determinidades fálicas e predicativas, que partia do universal masculino. Em consonância com esse movimento, sustentamos que a desconstrução dos gêneros está afinada com a “feminização do mundo”. Isso na medida em que ambas sinalizam para a subversão dos semblantes de relação sexual que tentavam esgotar o gozo no registro fálico, criando uma aparência de sentido e de complementaridade entre os sexos, o que era propriamente o arranjo tradicional dos gêneros, distribuídos na matriz heterossexual binária macho-fêmea, homem-mulher, masculino-feminino (LIMA, 2017, p. 10).

Desde a chegada das crianças no Jardim de Infância, na acolhida coletiva, no parque, no lanche, nas atividades pedagógicas e até no momento de ir embora, observamos um universo infantil marcado pela diversidade e pela naturalidade de organização das crianças nas relações

com seus pares, compartilhada ou não com a professora, numa conexão ímpar com o construto social nos espaços pedagógicos. A constituição cultural dos pensamentos e conceitos do contexto da infância e da organização do trabalho pedagógico também se opõe, indicando para a relevância de um cenário de inquietações e de conflitos vivenciados pela própria criança.

No desenrolar desses eventos cotidianos, notamos uma dureza e uma fragilidade nas relações que as crianças tecem com seus pares e as demandas relacionadas ao gênero, principalmente nas brincadeiras, o que marcou esse momento de observação. A costura tecida por elas passa – de forma inconsciente? – pelas determinações do seu olhar sobre o cotidiano, parece motivar as formas de brincar, de se posicionar diante do mundo e de serem posicionadas por ele, o que indica uma abertura para a construção de cultura de pares, aflorando as relações constituintes das culturas infantis, mas, também, provocadas pelos “horizontes de reconhecimento tradicionais dados pelo Outro para as montagens e os roteiros generificados” [...], ou seja, marcado pelo [...] “caráter barrado desse Outro, pela falta de garantia da Lei e do desejo, seu aspecto histórico contingencial” (LIMA, 2017, p. 09).

Dessa forma, quando as crianças começaram a ser organizar, supostamente por gênero, notamos que Ekiak, Leugim e Jãovys logo se mobilizaram para sentarem juntos. Então, pegamos o diário de campo e tentamos ficar mais próximos a eles, pois pretendíamos saber o que tanto cochichavam. Enquanto a professora dava prosseguimento à sua rotina planejada, o trio parecia agitado como se estivessem organizando algo.

No momento em que Ellenai vira as costas para trabalhar o reconhecimento das cores e formas geométricas, escutamos o que eles tanto planejavam. Ekiak puxa o coro:

*“Quando eu falar ‘já’ a gente começa”*. Disse ele que não cochichava, mas tentava manter a voz num tom que fosse inaudível para a professora.

*“Um, dó, lá, si, já! Pedra-papel-tesoura!”*. Cantaram os três de uma só vez.

Compreendemos, então, o que tanto planejavam. Estavam combinando fazer a sua própria brincadeira, com organização e planejamento singulares. Ekiak parecia ser o “líder” do trio, pois, desde a hora que chegou à sala de aula, buscava os colegas para articular a brincadeira. Ele ensinava a brincadeira, orientava e chamava atenção do Leugim, que errava as jogadas.

A brincadeira em questão, nada mais é do que um jogo de mãos, recreativo e simples, para duas ou mais pessoas, que não requer equipamentos nem habilidade específica. *Pedra-papel-tesoura* pode ser jogado com um pouco de habilidade, principalmente se o jogo se estender por vários turnos com o mesmo jogador, este pode reconhecer e explorar a lógica do comportamento do adversário. Dentro das regras do jogo, os jogadores devem simultaneamente

esticar a mão, na qual cada um formou um símbolo (que significa pedra, papel ou tesoura). Então, os jogadores comparam os símbolos para decidir quem ganhou, da seguinte forma:



A pedra é simbolizada por um punho fechado; o papel, pela mão aberta; e a tesoura, por dois dedos esticados. Caso dois jogadores façam o mesmo gesto, ocorre um empate, e geralmente se joga de novo até desempatar. Nos países lusófonos, os jogadores geralmente dizem “Pedra, Papel, Tesoura” antes de jogar, e no Brasil também é comum se dizer, alternativamente, “Jan-Ken-Po” devido à influência de imigrantes japoneses. Essas são as regras conhecidas do jogo. Contudo, para Ekiak, Leugim e Jãovys as regras seguem caminhos não conhecidos por outros jogadores habilidosos. Para além das regras conhecidas, os meninos faziam combinados curiosos. Primeiro, a brincadeira não deveria ter mais integrantes, ou seja, após cada rodada, os mesmo integrantes continuariam a jogar.

“A gente não vai deixar ninguém entrar. Só a gente vai jogar!” Disse Ekiak aos companheiros.

Segundo, quem perdesse a rodada teria que fazer uma dança.

“Ó, quem perder faz dança ‘desenrola, bate e joga de ladinho!’”<sup>17</sup> Disse Jãovys fazendo os movimentos da dança. Que, aliás, junto com Ekiak, adoram dançar as músicas da atualidade.

**Figura 21: dançando o “desenrola, bate, joga de ladinho”**



Fonte: arquivos da pesquisa

<sup>17</sup> Funk do rapper L7nnon (o nome do artista se escreve com ‘7’) que faz grande sucesso entre as crianças pequenas por seu ritmo e pela facilidade dos movimentos.

A terceira regra chama a atenção. Eles decidem que as meninas não podem participar do jogo. Jãovys não gostou muito dessa regra, pois ele gosta de brincar com as bonecas das meninas, o que ocasiona alguns conflitos que descreveremos mais adiante.

*“Podemos chamar as meninas pra brincar com a gente, Ekiak?”* Perguntou Jãovys.

*“Não!”* Tomou a frente Leugim e foi seguido em concordância por Ekiak.

*“Não. É só a gente. Elas não.”* Reforçou.

Percebemos que há uma necessidade entre os meninos de “marcar” posição no jogo – isso ocorre frequentemente em outras brincadeiras. Principalmente Ekiak e Leugim. Eles procuram dar as regras de como a brincadeira vai desenrolar, enquanto Jãovys observa as meninas brincando com bonecas, mas buscando aceitação dos colegas e concordando com o que ditam.

Sabemos que, historicamente a criança, por meio dos jogos e das brincadeiras, manifesta sua emoção, estabelece laços sociais, descobre sua capacidade de escolher, de decidir e participar. Conectam-se ao mundo pelo caminho da fantasia e mergulham nela, envolvida pela beleza e pelos mecanismos que são estruturados por esse fantasiar, mesmo quando não há brinquedo, ela o inventa. Quando há um jogo, ela o (re)inventa.

Para Altman (2016), numa perspectiva histórica do jogo no brincar:

Por meio dos jogos a criança, em todos os tempos, estabelece vínculos sociais, ajustando-se ao grupo e aceitando a participação de outras crianças com os mesmos direitos. Aprende a ganhar, mas também a perder. Acatando regras, propondo e aceitando modificações, aprende a apoiar o mais fraco e a consagrar o vitorioso. Ao sair-se bem, torna-se confiante e seguro. Quando perde se aborrece, mas enfrenta a realidade. Participa e é eliminado, como parte do jogo. Assim aprende a agir como “ser social” e cresce. Os grupos infantis são grupos de iniciação para a vida por intermédio da experiência e em contato direto com o meio social em que vivem. Mesmo sendo situações vividas de forma elementar, elas antecipam e preparam, passando pelos diversos estágios culturais, para a vida adulta (ALTMAN, 2016, p. 240).

É possível observar nesse trio de meninos que a (re)invenção das regras parte de um “jogo” para além do jogo. Numa perspectiva psicanalítica, podemos dizer que é um jogo alternativo de afetos enternecidos ou conflituosos, pelos quais a criança motiva tudo o que é (re)inventado, de maneira aberta ou truncada, para a conquista passiva e/ou ativa de seus objetos de investimentos pulsionais, tornando-os capazes (ou não) de jogar “com o outro”.

Nesse sentido, Dolto (1988) diz que:

O comportamento social é marcado pelos numerosos investimentos [...] sobre os quais são deslocadas as pulsões ambivalentes, agressivas e passivas. Os jogos são doravante coletivos e a criança se entretém sozinha e em atividades pragmáticas objetivas, construções difíceis ou leitura, mas de histórias verdadeiras. Entre os jogos coletivos predominam os de regras complicadas. As regras comportam *status*, a atribuição de graus administrativos, de sanções penais. As meninas são admitidas nesses jogos, mas sempre como “duplas” de um menino, isto é, substituindo-o, quando ele tem de entrar em ação, no exercício, de algumas funções secundárias (DOLTO, 1988, p. 88, grifos da autora).

Portanto, para Jãovys, participar do jogo *pedra – papel – tesoura* era importante, pois ele queria fazer parte daquele momento onde havia uma conexão ímpar em relação aos colegas, sobretudo porque o momento também trazia uma sensação de pertencimento ao grupo – foi o que ele demonstrou no cotidiano da observação participante, sempre buscando estar perto dos colegas e das brincadeiras que eles propunham.

Jãovys fazia questão de frisar aos colegas: “*A gente é amigo, né Ekiak?*”. Perguntava insistentemente, mas não tirava os olhos de Assyral e sua boneca.

Por vezes, Jãovys saía do grupo e se aproximava de Assyral para falar algo em seu ouvido. Tentamos nos aproximar para compreender o que se passava e escutamos o menino dizer à amiga que “vai tentar” e sai. Logo em seguida, Assyral chama Jãovys e diz a ele: “*Eu deixo você brincar com minha boneca!*” Falou ela baixinho no seu ouvido.

Então, entendemos que ali havia uma negociação em andamento. Ekiak e Leugim não queriam as meninas por perto, por isso (re)inventavam as regras do jogo. Na contramão da organização dos colegas, mas sem de fato entrar em conflito com eles, Jãovys, desejante de brincar com a boneca de Assyral, tenta convencer os colegas a deixá-la participar do jogo.

Assyral, por sua vez, barganha a condição de emprestar sua boneca somente se Jãovys convencer os meninos. E assim as tentativas se seguiram.

Sem deixar que os colegas percebessem o motivo de sua insistência, pois Jãovys não contou a eles o seu interesse pela boneca, disse aos amigos: “*Deixa ela brincar. Na hora do lanche a gente senta perto dela. Ela trouxe biscoito recheado!*” Disse Jãovys.

O que nos deixa surpreso com tamanha estratégia. Percebendo toda essa movimentação, a professora Ellenai tratou logo de chamar atenção desse grupo e eles pararam por alguns minutos com as estratégias.

Chegou a hora do lanche, mas os meninos não conseguiram sentar perto de Assyral para se deliciarem com os biscoitos. Jãovys, muito atento aos movimentos, foi até a mesa da colega e pediu biscoitos para dar aos amigos, lembrando a ela sobre a condição de participar do jogo *pedra-papel-tesoura*. Ela logo tirou da embalagem certa quantidade de biscoitos e entregou a Jãovys que, enquanto ela mexia na embalagem, acariciava os cabelos roseados da boneca. De posse do “pagamento” (os biscoitos), Jãovys conseguiu convencer os meninos a deixarem participar do jogo.

Após o lanche, a professora Ellenai comunicou às crianças que a hora do brinquedo havia chegado e que poderiam pegá-los para brincar. Então, Jãovys chamou Assyral para o jogo. Primeiro ela ficou olhando os meninos jogarem com os olhos bem atentos e a boneca na mão.

Jãovys tinha um olho no jogo e o outro na boneca. Por causa disso perdeu o jogo naquela rodada, o que garantiu a entrada de Assyral na jogada e conseguiria, enfim, brincar com a boneca.

Com a estratégia alcançada, Jãovys sentou-se na cadeira de Assyral e pôs-se a brincar com a boneca. Estava tão concentrado e feliz que não percebia as outras crianças falando e rindo dele. Seus olhos brilhavam. Enquanto isso, no jogo “*pedra-papel-tesoura*”, Assyral perde a rodada e Ekiak diz que ela não sabe jogar.

A colega então sai chateada do jogo e vai até Jãovys, pedindo a boneca de volta. Foi quando os colegas, Ekiak e Leugim, viram o amigo brincando com a boneca. Nesse momento começaram a zombar dele.

*“Ui, brincando de boneca!”* Disse Ekiak revirando as mãos.

*“É só menina que brinca de boneca. Vou falar pra tia!”* Afirma Leugim com muito espanto. Notando que observávamos a situação, os colegas vieram ao nosso encontro buscando aprovação em relação ao que diziam para o amigo que brincava com a boneca.

*“Tio, não é que só menina pode brincar de boneca?”* Perguntou Ekiak.

*“Porque só as meninas podem brincar com as bonecas?”* Jogamos a questão de volta para ver qual seria a resposta.

*“Porque a boneca é o bebê. O bebê é das ‘muié’. Elas ‘carrega’ eles na barriga. Deixa eles ‘mamá’. Dá banho. É de ‘muié’!”* Disse Leugim, nos deixando boquiaberto.

*“Olha, eu penso que todo mundo pode brincar de boneca, até eu que já sou grande. Assim como todo mundo pode cuidar dos bebês, dar banho, alimentar com as mamadeiras. Eu penso que tá tudo bem. Sem problemas!”* Falamos às crianças observando a reação delas.

Mesmo com a nossa resposta, os colegas foram até Jãovys e disseram a ele que não iriam deixá-lo brincar no jogo e saíram falando e gesticulando: *“Ui ui... parece menina brincando de boneca.”*

Com tristeza no olhar e a boneca ainda em mãos, Jãovys fica por um instante cabisbaixo. Logo em seguida, Assyral toma-lhe a boneca sem dizer nada e o deixa chorando na carteira. Ele pôs-se de cabeça baixa e passou o restante da aula assim, com um sofrimento de sentir à distância. Não resistimos. Fomos até ele e sentamos ao seu lado.

Dissemos a ele que não tinha problema e que poderia brincar com a boneca sem vergonha nenhuma. Demos um abraço forte. Ao vê-lo triste, Assyral o deixou ficar com a boneca até o final da aula. Logo chegou a hora de ir pra casa.

**Figura 22: Jãovys e a boneca**



Fonte: arquivos da pesquisa

**Figura 23: Jãovys chorando depois que Assyrall lhe tomou a boneca**



Fonte: arquivos da pesquisa

As estratégias criadas por Jãovys para conseguir brincar com a boneca e, ao mesmo tempo, “ficar bem” com os colegas do jogo *pedra – papel – tesoura*, e sua tristeza com a “zoação” dos colegas nos chamaram a atenção.

Nessa sucessão de estratégias dos meninos, mas principalmente de Jãovys, pudemos observá-los na sua forma de estabelecer relações, experimentando novas formas de organização do jogo, de representar a brincadeira e (re)inventar as regras, engenhando uma outra forma de se relacionar com seus pares e de se posicionar no grupo, indicando um lugar de rompimento com caminhos pré estabelecidos, construindo linguagens e significados, imersos no universo simbólico e lidando com os conflitos e angústias na sua constituição enquanto sujeito do desejo, próprios do chão da infância.

Segundo Prado (2009),

A cultura que as crianças estão produzindo, já considerada por Florestan Fernandes (1979): a cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituía somente em obras materiais, mas nas capacidades das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados (PRADO, 2009, p. 101).

Destarte, considerando essa perspectiva, na busca de desnudar o campo em jogo, desvelando lugar de fala do sujeito-criança, faz-se imprescindível levar para as análises, os

pensamentos e sentimentos, bem como a constituição subjetiva das imagens e impressões que emergiram da dinâmica estabelecida por Jãoovys, dinâmica esta que o faz criar movimentos e estabelece seu lugar de fala no vínculo que se constrói para além da rotina pedagógica programada.

É importante ressaltar que a rotina programada, ou seja, planejada para o desenvolvimento das aprendizagens, parece estar distante desses movimentos tecidos pelo desejo da criança. E não queremos dizer com isso que a escola ou as professoras não estão interessadas ou desviam seus olhares de propósito. É importante demarcar que, embora tenham consciência de que as crianças estão “plugadas” em outra atmosfera – que não é a pedagógica – as professoras se mostram preocupadas com a agitação, a conversa em excesso e a atenção desviada para além do proposto por elas. É possível apreender isso nas palavras das professoras.

*“Estou preocupada. Eles estão muito agitados. Acho que é a sala cheia. E ainda tem aqueles que parecem não entender o que eu falo.”* (Professora Riahdena).

*“Não adiante, por mais coisas que a gente faça diferente, ele não consegue prestar atenção.”* (Professora Ellenai falando de uma criança específica).

*“Vai desculpando aí a bagunça. Hoje eles estão muito agitados. Parece que tudo que a gente faz, não adianta.”* (Professora Ellenai).

*“Eu tô muito preocupada. Na maioria das vezes não consigo fazer tudo o que planejei. Tá bem puxado!”* (Professora Riahdena).

Esta preocupação, em relação ao comportamento das crianças e a dificuldade de colocar em prática a rotina planejada, seria da ordem de uma angústia em relação às demandas apresentadas, de um mal-estar docente “efeito das circunstâncias aversivas com que se deparam todos os dias no trabalho” (MIRANDA, 2017, p. 262). Para este autor, é preciso que aja uma “emergência de um ser falante, que, por vezes, se encontra apagado pelo discurso pedagógico cada vez mais cientificado” (Ibid., p. 264). Esse “espaço” para as professoras – sujeitos falantes da docência – será marcado, também, na memória educativa onde poderemos apreender os sentidos das escolhas feitas no caminho, para além do discurso da ciência que encobre o que há de particular em cada sujeito.

A psicanálise, como aporte teórico, nos ajuda a alicerçar as experiências vivenciadas por Jãoovys e seus pares, dentro dessa dinâmica estabelecida, compreendendo que para além da descoberta da criança como ser social, há um sujeito em constituição que está imerso, também, nos sofrimentos e angústias tecidos no vínculo construído, na solidão da experiência de um menino que subverte a regra coletiva do mundo masculino adulto e no transbordar da linguagem



inconsciente que possibilita o clareamento daquilo que não está obvio no código, na palavra, mas permanece inconsciente.

Nas palavras de Bernardino (2004),

[...] a infância é o ponto de encontro entre um tempo de desenvolvimento de estruturas e funções com as leis do inconsciente e da linguagem. Os elementos se põem em jogo e - por esta particular condição de inacabamento da infância, enquanto tempo de construção - são imprevisíveis quanto aos seus desdobramentos. (BERNARDINO, 2004, p. 146).

São esses desdobramentos imponderáveis que levaremos para a discussão dos dados, com o propósito de analisar, por meio do chão simbólico da linguagem e da palavra, os desejos ditos e não ditos que movimentam o cotidiano de Jãovys, na complexa e fascinante experiência dos jogos inconscientes que alicerçaram o jogo *pedra – papel – tesoura* e seu desejo em brincar com a boneca, criando outros significados e conceitos a cerca do emaranhado dito no bojo das brincadeiras infantis.

### 3.2.3.2. “A teia da aranha”: o emaranhado do dito

No dia 24 de março de 2022, chegamos à turma pé-de-couve para mais um dia de observação participante e, como sempre, ficamos atentos à chegada das crianças na sala de aula. Elas veem chegando e falando da “Teia da aranha” que já está armada no pátio para uma atividade pedagógica. Elas não conseguem segurar a curiosidade.

“Tia, a gente vai entrar na teia da aranha?” perguntou Lalefar, muito curiosa.

“Quando eu entrar lá, vou fazer igual ao Homem-Aranha!” Disse Thurá fazendo com as mãos o gesto do super-herói dos quadrinhos. A professora Riahdena logo intervém:

“Daqui a pouco a gente vai. Primeiro vamos pra nossa acolhida, depois a gente já fica lá no pátio para fazer a atividade da teia.” Explicou.

E assim aconteceu. Como de rotina, fomos participar da acolhida coletiva com todas as crianças do Jardim. Contudo, as professoras, mais uma vez, não tiveram muito sucesso com a atividade da acolhida. As crianças queriam mesmo era ir até a teia da aranha, tocá-la, passar por seu emaranhado, fantasiar suas brincadeiras naquela trama artropoda<sup>18</sup>.

A teia da aranha, armada na parte descoberta do pátio interno do Jardim de Infância, tinha como objetivo o trabalho com a coordenação ampla, equilíbrio, percepção espacial, percepção de seu corpo, trabalhar com o imaginário e os medos e a paciência por esperar sua vez.

Na frente da grande teia estava escrito “Teia caça letras”. A professora explicou às crianças que deveriam passar pela teia, com cuidado para não ficarem presas, e pegar as letras

---

<sup>18</sup> Filo de insetos ao qual pertencem as aranhas.

iniciais dos seus nomes. Explicou, também, que as crianças não deveriam passar por baixo da estrutura, rastejando no chão. A regra era para que elas passassem pelo emaranhado dos fios de barbante. Esse era o desafio. Para as crianças pequenas, a professora permitiu que eles engatinhassem ou passassem pela teia como desejarem. Para as crianças maiores ela aumentou os desafios motores.

**Figura 24: a Teia Caça Letras**



Fonte: arquivos da pesquisa

Dito isto, perseguindo o objetivo de verificar o lugar de fala das crianças na rotina planejada pelas professoras, passamos a escutolar os movimentos das palavras das crianças durante a atividade em questão. As crianças estavam bem agitadas. A necessidade de fala e de expor suas ideias, de conversar sobre o cotidiano e de interagir com seus pares, nos parecia mais intensa.

Enquanto a professora Riahdena chamava as crianças em duplas para fazerem o percurso da teia, as outras crianças dialogam umas com as outras.

*“Vou falar pra minha mãe que eu consegui passar.”* Disse Aloi.

*“Sabia que na minha casa eu não uso máscara?”* Disse Menjabi, se referindo à máscara do colega que caiu no chão.

*“Lá em casa meu pai compra só biscoito! Nunca vi pão com mortadela na minha casa!”* Reclama Zenlor.

*“Meu pai não me deixa correr na rua!”* Disse Hamoras.

*“Tio, sabia que eu sempre como na casa da minha avó? Mas lá só tem leite com Toddy e biscoito. Você vai lanchar na escola com a gente?”* Pergunta Mikalem, que, de olho na hora do lanche, expõe uma situação de casa com certo desconforto.

*“Hoje a gente nem falou das nuvens e do sol.”* Aponta para o céu, Thurá. Em referência a rotina pedagógica que não aconteceu como todos os dias, pois a turma não voltou de imediato para a sala devido a atividade realizada no pátio. Assim, enquanto são chamadas, as crianças vão conversando umas com as outras. Não prestam muita atenção à atividade realizada pela

professora, apesar de, quando inseridas, o fazem brincando e se divertindo, pois há ludicidade na amarração exposta entre as colunas do pátio, o que evidencia um emaranhado que chama atenção delas, sobretudo pelo desafio proposto. Algumas, enquanto fazem o percurso, perguntam à professora:

*“Tia já tá chegando a hora do lanche?”* Pergunta Lalefar, enquanto passa tranquilamente pelo percurso.

A professora responde às perguntas, mas pede às crianças que prestem atenção na atividade que estão realizando. Esses momentos de perguntas e diálogos das crianças acontecem frequentemente em meio às atividades realizadas pelas professoras e é uma situação de desconforto para elas. Questionam sobre a falta de atenção das crianças enquanto realizam as atividades, sobre as conversas “aleatórias” e as “bagunças” em momentos inapropriados, ou seja, durante a tarefa realizada.

O emaranhado do dito, em meio à trama da teia, é entrelaçado pelas crianças que, sentadas no chão do pátio, criam interações, para além da tarefa proposta. Buscam desafiar uns aos outros, fazem provocações que mobilizam conflitos. Algumas crianças acabam entrando nas provocações e brigam. Quando isso acontece, elas logo se afastam ou são afastadas umas das outras pela professora (que já se mostra exausta com essa série de acontecimentos).

O vínculo das crianças com a professora se estabelece a todo o momento e varia entre momentos harmoniosos e momentos de conflitos (estes com mais intensidade devido ao número de crianças e a dificuldade de estabelecer a rotina planejada). Contudo, é notório que a professora tem um campo de possibilidades didáticas onde a mesma consegue, supostamente, ter “controle” sobre algumas situações. Há respeito por parte das crianças com a figura da professora, porém o emaranhado do dito estabelecido é um desafio para ela.

Na tessitura do emaranhado dito, as crianças, ao mesmo tempo em que se entregam à dinâmica da rotina programada (pois acabam executando o que foi pensado para elas), subvertem essa mesma dinâmica entrelaçando a linguagem no corpo, por meio do tempo-espço subjetivo e (re)significam seu lugar de fala no bojo da atividade, pois é nessa tessitura, que esse lugar parece se estabelecer.

Nesse ponto, é possível escutolar esse jogo humano e pedagógico que se faz presente, atravessado pela linguagem. Segundo Guerra (2017, p. 119), “a psicanálise, assim, pensa um corpo-linguagem como arranjo multiplicado do sujeito consigo mesmo na qualidade de objeto, orientado pela função que comanda seu gozo [...]”, marcado aqui no vinco do avesso pedagógico e das rotinas que são moldadas para elas. E completa a autora:

Por quê? Porque não há uma solução pronta, universal, fixa, *prêt-à-porter* que faça caber todos os corpos com seu objeto excedente no mesmo regime totalitário. Cada corpo vai gozar de uma solução singular para compor esse arranjo (*sinthomático*), valendo-se de recursos os mais variados, sejam cultural, histórica, política, pulsional, afetiva, sensível e economicamente (GUERRA, 2017, p. 119, *grifos da autora*).

A autora nos aponta esse caminho, com o qual corroboro, quando nos traz a perspectiva de Freud em relação às fontes do mal-estar na civilização (o corpo, a natureza e o outro homem) como sua principal causa do sofrimento e de seus paliativos e de suas adversidades intransponíveis. Guerra (2017) explica ainda que:

No encontro entre corpo e linguagem, resta sempre uma dimensão do vivo não capturada pela trama da palavra. O corte que a linguagem opera sobre o corpo produz essa espécie de campo vazio originário. Daí Lacan afirmar que o sujeito é corte, ato de fala pelo qual se responsabiliza, não havendo nada de mensurável a ser retido em sua estrutura. Para lidar com esse vazio, criamos a tela da fantasia e a satisfação substitutiva do sintoma (GUERRA, 2017, p. 118).

Nessa ordem, buscamos no caminho o que Lacan (1992) coloca em questão no Seminário 17 (dezesete), onde nos faz refletir sobre o avesso da psicanálise e a dimensão de “vivo do corpo”, aquela que é real e que não opera significativamente na socialização do sujeito. Dessa forma, compreendemos que a criança, como resposta à rotina programada pelo Outro (professora), se ancora na dimensão discursiva, em busca de caminhos para a sua satisfação e posicionamento do seu lugar de fala, inscrevendo na cena pedagógica “a dimensão do corpo não capturado pela linguagem, que decodifica a forma de vida” (Ibid., 2017, p. 120).

A cena pedagógica observada, na sua forma e estética, funciona, na nossa compreensão, como trampolim para essa dimensão real da criança, uma vez que, em termos de alcance do objetivo pedagógico esperado, está, nas palavras de Lacan (Ibid., 1992, p. 11), para além da “estrutura necessária que ultrapassa em muito a palavra”, o que é preciso uma escuta do sujeito-criança que pode dar corpo a linguagem a partir do chão do universo simbólico em que está inscrita.

Isso será possível quando se abrir um leque, do ponto de vista da psicanálise, no avesso do programado, de dispositivos que incluam o sujeito-criança, numa outra direção em relação à incidência sobre o ser falante do discurso do Outro (LACAN, 1992), pois é nesse lugar, que algo sempre falha e fica marcado na memória. Sobretudo porque, nos diálogos das crianças, apreendemos as marcas do Outro materno e do Outro social no registro da realidade da fantasia e da realidade psíquica (FREUD, 1909/1996), na sua dinâmica relacional para além do planejado, onde o material infantil institui o seu lugar.

Pensando nessa dinâmica do fenômeno relacional, onde o material infantil institui o seu lugar, faz-se imprescindível, nesse emaranhado, constatar que, através dos diálogos das crianças,

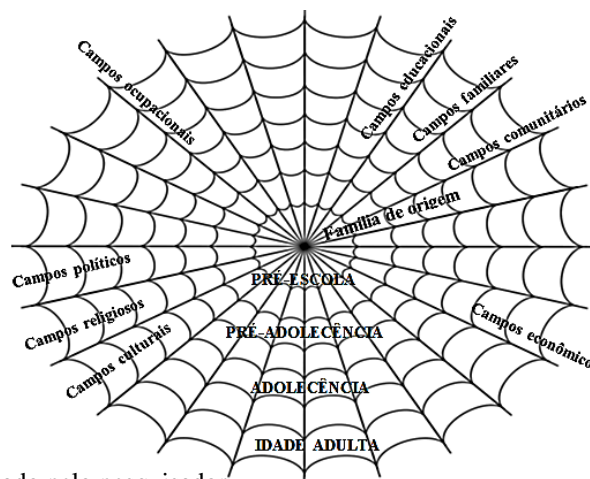
também acontece uma ruptura fundamental com aquilo que se programa para elas e se espera delas, pois as crianças se posicionam no cotidiano pedagógico – e na vida social – como produtoras dos sistemas simbólicos pelos vínculos constituídos com os outros, tecendo, na trama da Teia Global (CORSARO, 2011, p. 38), sua cultura de pares.

Segundo Corsaro (2011):

As culturas de pares não são fases que cada criança vive. As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas crianças tecem com outras pessoas por toda sua vida. Portanto, as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou com um desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura. Assim, *o desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares eu, por sua vez, contribuem para reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos* (CORSARO, 2011, p. 39, grifos do autor).

Para tanto, as experiências que as crianças da turma Pé-de-couve expressavam em seus diálogos, estavam justamente aí, nesse lugar simbolizado na teia global, na variedade real dos campos institucionais onde estão inseridas como sujeitos ativos na produção de cultura. Assim, como metáfora da teia da aranha para conceitualizar a reprodução interpretativa que as crianças produzem e participam, dentro das culturas de pares, Corsaro (2011) apresenta, graficamente, um dispositivo investigativo que corrobora com a perspectiva da apreensão das marcas do Outro materno e do Outro social partícipes do tempo histórico das crianças. A saber:

**Figura 25: teia global**



Fonte: Corsaro (2011, p. 38). Adaptado pelo pesquisador

As aranhas tecem suas complexas teias, que são estrategicamente desenhadas de modo que exista interação entre os raios, com uma estratégia de construção dos fios que propicia a formação dos raios e permite a sustentação da teia de maneira que cada raio exerça fundamental função de alicerce e resistência, uma estrutura harmoniosa perfeitamente entrelaçada. Assim é a metáfora utilizada que ajuda a escutolar as tramas dos diálogos das crianças, construídos no

bojo dos campos de institucionais, nas situações subjetivas e no dinâmico processo de constituição social e cultural, próprios do tempo histórico da infância.

Corsaro (2011), ao utilizar a teia da aranha, elucida que:

Uma série de recursos da teia global a torna uma metáfora útil para conceitualizar o processo de reprodução interpretativa. [...] Os braços ou raios do modelo representam uma faixa de locais e campos que compõem diversas instituições sociais (familiares, econômicas, culturais, educacionais, políticas, ocupacionais, comunitárias e religiosas). Os campos ilustram os diversos locais em que o comportamento ou interação institucional ocorre. [...] É importante observar que esses campos institucionais existem como estruturas estáveis, mas em mudança, nas quais as crianças tecerão suas teias. Informações culturais fluem para todas as partes da teia ao longo desses raios (CORSARO, 2011, p. 37-38).

Partindo dessa representação, pensado no percurso das tramas dos diálogos das crianças, percebemos que os dizeres delas estão marcados pela existência subjetiva do corpo social (representado na Teia Global) que circunda seus corpos. Esse movimento se apresenta como um lugar de aproximação entre as crianças, na conjunção dos seus jogos simbólicos; entre professora e crianças, na constituição de dilemas, inseguranças, medos, descobertas, incertezas e desafios fixados dentro da caixa da rotina programada.

A observação da atividade, portanto, permitiu-nos apreender o caminho do desejo dito para além da metodologia pensada pelo corpo docente. Caminho esse marcado pelos meandros da resistência infantil em estabelecer um lugar de fala, subvertendo a regra estipulada pela professora e, marcado também, pelo enredo inconsciente que oferece possibilidades explícitas para as análises sobre o significado do desejo não dito, no tempo histórico da infância, bem como o significado social e cultural do jogo simbólico na vida delas colocando em xeque o cotidiano pedagógico, pois há um corpo que fala para além da rotina.

### 3.2.3.3. “Senhor e senhora esqueleto”: *o corpo que fala na rotina pedagógica*

Partindo da dimensão de “vivo do corpo”, aquela que é real e que não opera significativamente na socialização do sujeito, apresentamos outra atividade planejada na rotina pedagógica para ajudar a compreender esse corpo que fala e está na divisa do imponderável e do programado, “*senhor e senhora esqueleto*”.

No dia 31 de março de 2022, retornamos à turma Pé-de-couve, dando prosseguimento à observação participante. Neste dia, estava programada uma atividade onde as crianças deveriam montar dois esqueletos, no chão do pátio, a partir de “pedaços” que a professora Riahdena trazia numa sacola. A atividade aconteceu no pátio interno, logo após a acolhida coletiva.

Dispostos em um grande círculo, no chão, ficamos todos sentados. Riahdena pegou a sacola e perguntou: *“O que vocês acham que tem dentro dessa sacola?”* Perguntou a professora fazendo mistério.

*“Brinquedo!”*, *“Bola”*, *“livros!”*, diziam várias coisas e o suspense aumentava.

Como ninguém descobriu o que havia dentro da sacola, a professora então revelou os dois esqueletos e que eles estavam divididos em partes. Nesse momento, Riahdena lembrou uma história que as crianças tinham escutado no dia anterior, chamada *“O corpo de Bruno”*, onde mostra a descoberta de uma criança em relação ao seu corpo e seu esqueleto. Após esse momento, a professora distribuiu uma parte (fêmur, crânio, costelas, etc.) para cada criança, contudo, duas crianças ficaram sem receber. Nesse momento a professora Riahdena pede para que outra criança vá até a sala de aula e pegue outra sacola que estava sobre sua mesa e trouxesse para ela. Dentro dessa segunda sacola havia alguns *“esqueletinhos”* (esqueletos em miniatura) e as crianças que restaram, receberam as miniaturas. Ficaram curiosas e perguntaram:

*“Tia, porque eles são pequenos?”* Perguntou Thurá, bem curioso.

*“Porque eles são filhos desses esqueletos.”* Respondeu Riahdena.

Thurá, não contente com a resposta, pergunta: *“Então de onde eles vieram?”*

A professora olha para o pesquisador como se dissesse: *“E agora, o que eu digo?”*. Ela sorri (e nós também) e diz: *“Eles namoraram e os esqueletinhos nasceram!”*

Thurá nos olhou e, assustado, disse: *“Oxi!”* e caiu na gargalhada junto com os outros colegas.

A professora continua com a rotina, mas notamos que Thurá continuava curioso e pergunta a cada criança qual o nome da parte dos esqueletos que elas receberam.

**Figura 26: atividade “senhor e senhora esqueleto”**



Fonte: arquivos da pesquisa

**Figura 27: as miniaturas**



Observamos atentamente os movimentos de Thurá. Ele pega a miniatura do esqueleto das mãos da colega e leva até o outro colega (que recebera também uma miniatura) e começa a simular troca de beijos entre os esqueletinhos. Os colegas mais próximos caem na gargalhada, enquanto duas meninas, também próximas, parecem ficar assustadas com a atitude do colega. Elas gritam para a professora:

*“Tiaaa, o Thurá tá colocando os esqueletos pra beijar!”* Disse assustada Darósia. Nesse primeiro “alerta” a professora não escutou, mas logo em seguida veio outro grito:

*“Tiiia, o Thurá pegou o esqueletinhos da Hamoras e colocou pra beijar o outro que está com o Nabir!”* Disse Nossalín, próximo à professora que, notando o movimento de Thurá, interveio:

*“Hei, Thurá! Devolve já o esqueletinhos pra colega. Cadê a parte que eu te dei? O que foi que eu combinei com você? Desse jeito você vai ficar sem parque mais uma vez!”* Alertou Riahdena.

Passada a insistência de Thurá em estabelecer um “romance” entre os esqueletinhos, a rotina seguiu, mas o menino não tirava os olhos das miniaturas. Como se estivesse pensando em como fazer o movimento mais uma vez.

Depois da atividade, a professora pediu às crianças que ficassem de pé e colocou a música das caveiras para que cantassem e fizessem os gestos determinados na letra da canção, que reproduzimos a seguir:

*A Dança Das Caveiras*  
*Roberto de Freitas*  
 Quando o relógio bate a uma  
 Todas as caveiras saem da tumba  
 Tumba alá catumba  
 Tumba alá catá  
 Quando o relógio bate as duas  
 Todas as caveiras saem pras ruas  
 Tumba alá catumba  
 Tumba alá catá  
 Quando o relógio bate as três  
 Todas as caveiras jogam xadrez  
 Tumba alá catumba  
 Tumba alá catá  
 Quando o relógio bate as quatro  
 Todas as caveiras tiram retrato  
 Tumba alá catumba  
 Tumba alá catá  
 Quando o relógio bate as cinco  
 Todas as caveiras apertam os cintos  
 Tumba alá catumba  
 Tumba alá catá  
 Quando o relógio bate as seis  
 Todas as caveiras imitam chinês  
 Tumba alá catumba  
 Tumba alá catá

Quando o relógio bate as sete  
 Todas as caveiras mascam chicletes  
 Tumba alá catumba  
 Tumba alá catá  
 Quando o relógio bate as oito  
 Todas as caveiras comem biscoito  
 Tumba alá catumba  
 Tumba alá catá  
 Quando o relógio bate as nove  
 Todas as caveiras dançam Rock  
 Tumba alá catumba  
 Tumba alá catá  
 Quando o relógio bate as dez  
 Todas as caveiras lavam os pés  
 Tumba alá catumba  
 Tumba alá catá  
 Quando o relógio bate as onze  
 Todas as caveiras andam de bonde  
 Tumba alá catumba  
 Tumba alá catá  
 Quando o relógio bate as doze  
 Todas as caveiras fazem pose  
 Tumba alá catumba  
 Tumba alá catá  
 Quando o relógio bate a uma  
 Todas as caveiras voltam pras tumbas  
 Fonte: internet



Enquanto a música tocava e as crianças faziam os gestos marcados pela letra, junto com a professora, seguimos observando Thurá. Ele participa da atividade, mas (re)inventa o ritmo e os gestos que a música traz. Thurá faz posição de punho, como se fosse lutar “boxer” e começa a dar sinais que vai atingir os colegas. O faz com um sorriso irônico no rosto, mas não os atinge. Logo em seguida, começa a balançar o corpo meio “desengonçado” (acreditamos que imitando a caveira conforme a música pedia), mas jogando beijos para algumas meninas, literalmente fazendo “biquinho”. Quando as meninas ameaçavam contar para a professora, ele se jogava no chão e rastejava. Em alguns momentos parecia fazer flexões<sup>19</sup> no chão. Levantava, descia, olhava os colegas e me olhava como se quisesse demonstrar algo. E assim seguiu até o final da canção.

Ao finalizar a atividade no pátio, voltamos para a sala onde a professora daria prosseguimento à rotina planejada. Em sala, Thurá continua a se movimentar. Sai do seu lugar e provoca os colegas enrijecendo os músculos do braço como se quisesse dizer a eles “*olha, eu sou forte!*”. Por vezes machuca os colegas e causa irritabilidade na sala de aula. As crianças reclamam com a professora que, a maior parte do tempo, chama atenção de Thurá.

Para nossa surpresa, Thurá vai até o fundo da sala, onde estávamos sentados observando a turma, e começa a repetir o movimento de flexão que estava fazendo no pátio. Nesse momento apenas observamos, pois ele não dizia nada, apenas deitava e fazia os movimentos do exercício. Isso se repetiu várias vezes. Levantava, incomodava os colegas, mostrava os músculos, dizia algo baixinho nos ouvidos dos meninos (como se estivesse ameaçando-os, mas não conseguíamos ouvir o que dizia) e fazia flexão diante do pesquisador. Achamos aquilo curioso, o que instigou nossa escuta-olhar.

Chegada a hora do parque, as crianças saem felizes, mas Thurá sai da sala como se quisesse derrubar o mundo, o que provoca mais uma reação da professora que o chama e diz que se ele não se comportar, vai ficar olhando os colegas, sentado, de fora do parque. E assim prosseguiu. Durante a diversão no parque, Thurá continua mostrando aos colegas os músculos, fazendo gestos com punhos fechados e as crianças reclamando.

Enquanto a professora vai ao banheiro, Thurá sai do parque e vai até o pesquisador. Deita no chão e, mais uma vez, faz o movimento de flexão. Continuamos a observar sem falar nada. Ele sai, mas logo volta e diz:

“*Olha o que eu sei fazer, professor!*” Disse ele deitando no chão e fazendo a flexão.

Aproveitamos que ele nos dirigiu a palavra – pois até esse momento não nos dizia nada, apenas fazia o movimento – com o celular em mãos, registramos a cena e lhe perguntamos:

---

<sup>19</sup> Flexão é um exercício físico realizado em posição de prancha, com os braços estendidos e as palmas das mãos afastadas a largura dos ombros e alinhadas com os mesmos.

*“O que é isso que você está fazendo?”*

E ele respondeu:

*“Estou fazendo exercícios pra ficar forte igual meu pai. Ele é gostosão!”.*

Ficamos surpresos com a inusitada resposta. Primeiro porque, até então, nenhuma criança havia relatado coisas do cotidiano familiar onde colocassem a figura do pai em evidência. Geralmente elas citam as mães e as avós como figura central nos seus diálogos. Segundo, pelo fato de representar esse pai pela palavra “gostosão” e pelos gestos e movimentos do seu corpo.

**Figura 28: Thurá fazendo flexão**



Fonte: arquivos da pesquisa

Thurá falou e logo saiu correndo de volta ao parque. Quando a professora Riahdena voltou, algumas crianças vieram lhe relatar que Thurá havia jogado areia em seus olhos. Riahdena então chama Thurá e cumpre com o que lhe foi dito sobre as regras estabelecidas. A criança “atleta” pôs-se a cumprir o determinado pela professora: ficar sentado olhando as outras crianças brincarem no parque.

**Figura 29: Thurá olhando as outras crianças brincarem no parque**



Fonte: arquivos da pesquisa

No parque, as crianças vivem momentos de êxtase e Thurá seguia sério, olhando-as se divertindo, explorando os brinquedos fixos do parque até a volta para a sala de aula, onde a professora retomaria o trabalho com os esqueletos, montando-os no quadro. Thurá continuava sério.

Prosseguindo com a rotina, a professora distribuiu uma atividade onde há uma silhueta de um corpo humano e pede que as crianças desenhem os órgãos internos trabalhados na atividade do pátio. Algumas crianças não compreenderam muito bem a atividade e desenhavam as partes do corpo que elas conhecem: olhos, boca, nariz, cabelos, etc.

Thurá fazia a atividade, mas parecia mais irritado. Desenha, pintava e provocava os colegas. Em sua tarefa não constava o desenho do cérebro na silhueta. Quando lhe perguntamos sobre não ter desenhado essa parte do corpo, ele respondeu:

*“É que eu não consigo pensar, por isso não tem cérebro!”* Disse ele com o semblante de “poucos amigos” e mais uma vez com uma resposta inusitada.

Essa era uma característica dessa criança: respostas inusitadas. A palavra saltava-lhe o corpo como se o corpo buscasse externar sua angústia. Essa angústia podemos observar retratada na sua atividade, que reproduzimos a seguir:

**Figura 30: desenhando o que tem dentro do corpo**



Fonte: arquivos da pesquisa

Thurá é dessas crianças que tem a surpresa na ponta da língua. É essa “surpresa” que define a nossa inserção nesse chão pedagógico e que nos ajuda a compreender o caminhar e o corpo que fala nesse percurso. Não é somente pela presença física desses pequenos e brilhantes coparticipantes, mas pela concepção subjetiva que tecem nas suas relações e (re)dimensiona a nossa prática investigativa, além, é claro, da relação sujeito-pesquisador/sujeito-criança que nos coloca vigilante epistemologicamente, mas implicados como pesquisador com as questões

apresentadas pelas crianças: seus dilemas, suas tristezas, suas alegrias e os (des)caminhos próprios da constituição desses pequenos sujeitos, não só no cotidiano pedagógico, mas, também, na teia social em que estão inseridos.

O comportamento de Thurá e a angústia dos colegas em relação à sua conduta, em primeira mão, apontam para a necessidade da criança em ter um lugar para que esse corpo fale. Como os lugares já estão demarcados pelo programado, Thurá busca, possivelmente, mesmo que de forma inconsciente, apropriar-se do seu espaço para que possa ser escutado.

Com uma conduta provocativa e, por vezes, agressiva, Thurá escuta a professora, volta e pede desculpas. Riahdena procura compreender a criança e se preocupa por não conseguir amenizar sua postura em relação às outras crianças. A professora sempre relata essa situação como um problema a ser resolvido em sala de aula, contudo espera que a instituição escola, como um todo, ajude a buscar soluções para nortear o caminho da criança em questão.

As provocações de Thurá são um ponto nevrálgico de grande relevância para serem marcadas no chão das análises, pois é possível que, também, uma relação transferencial possa ter se instaurado no percurso criança/professora ou, até mesmo, no percurso criança/pesquisador, marcando esse caminho com uma mistura de enlace paternal, de expressão pulsional e de poder imaginário da criança pela própria dimensão infantil, por meio dos significantes pulsionais infantis que retorna para o chão da sala de aula, na forma de provocações, agressividade e sofrimento para lidar com aquilo que falta – da falta que o desejo movimenta. Nas palavras de Dolto (2005):

A agressividade de certos indivíduos de nossa etnia se esclarece a partir do momento que sabemos que nenhuma verbalização da mãe ou do pai os iniciou no fato de que é o desejo que está na origem da sua existência. Quase sempre, todas as crianças são instruídas sobre um funcionamento dos corpos na origem de sua existência, e não uma opção de desejo entre dois seres; esse desejo que cria vida e o enigma do seu próprio ser (DOLTO, 2005, p. 109).

Nesse sentido, colocar Thurá e seu desejo no enlace da escuta-olhar é imprescindível para que a pesquisa considere, com efeito, as circunstâncias humanas e sociais que as crianças têm em si, no desvelar daquilo que é mais importante entre os sujeitos: “a comunicação psíquica com igualdade de valor entre aquele que fala e aquele a quem ele fala” (Ibid., 2005, p. 236).

Para tanto, na sequência metodológica proposta, as rodas de conversa poderão contribuir com o aprofundamento da discussão apresentada nesse caminho de observação participante, pois será um momento para garantir a voz das crianças, provocando o surgimento da palavra que anima o desejo e na busca da organização dos pensamentos infantis no convívio em grupo e da rotina cotidiana que tantos embaraços provocam no vínculo didático, capturando, para além do

marcado no real “exterior”, a “tomada de verdadeiro que conduziria uma espécie de sujeito ideal ao real e as alternativas por onde o sujeito induz o real nas suas proposições [...]” (LACAN, 2002, p. 80).

#### 3.2.3.4. “O banho de lama”: *quando a criança suja o ideal para a escola escutar o real*

Enlameados pela perspectiva de que “o desejo é algo que não se pode apreender e compreender senão no mais estreito nó, não de algumas impressões deixadas pelo real, mas no ponto mais estreito onde se atam em conjunto, para o homem, real, imaginário e seu sentido simbólico” (LACAN, 2002, p. 130), buscamos torneir o barro posto no planejamento pedagógico, planejamento este que segue a moldar a criança à personificação do sujeito ideal.

Para tanto, trazemos para essa discussão, outra atividade pedagógica, vivenciada no dia 07 de abril de 2022, que o Jardim de Infância programou para trabalhar com as crianças: *O banho de lama*. Uma prática que começou com o projeto de Ciências “Bioeconomia no Jardim”, onde as crianças participam “tomando banho de lama e percebendo que terra e água são as fontes da vida na terra, e que se lambuzar e pular em poças as torna mais felizes e conectadas com a natureza” (PPP-JI, 2021, p. 22).

Essa atividade foi observada na turma Pé-de-couve, contudo a turma Tomateiro também participou do banho em outro dia da semana. Em sala, já no início da aula, sentimos a expectativa das crianças que, enquanto organizam seus materiais e recebem as instruções da professora, se põem a fazer perguntas sobre o banho de lama:

“*Tia, eu trouxe toalha e roupa. Tá dentro da minha mochila!*” disse Lalefar, com entusiasmo.

“*Tia a gente vai agora tomar banho de lama?*” Pergunta Sairam.

“*A minha mãe falou pra eu não sujar a toalha de lama*”. Disse Licací, falando algo da ordem do impossível.

Thurá chega à sala de aula, um pouco atrasado, vestido de Homem-Aranha, personagem dos filmes de super-heróis que ele tanto gosta, dizendo:

“*Eu vou dar um bandão (passar a perna e derrubar o colega) e derrubar vocês na lama. Eu sou o Homem-Aranha (mostrando os músculos dos braços)*”.

A ansiedade era geral, mas Riahdena logo tratou de acalmar os ânimos das crianças, pois o banho de lama teria seu início às 10h, logo após o lanche. A estratégia se deu dessa forma para que as crianças fiquem mais a vontade na lama até a proximidade do fim da aula. A professora esclareceu, ainda, que elas teriam, dentro da rotina prevista, outras atividades até chegar a hora

do banho de lama. Assim, a rotina começou com uma atividade de equilíbrio, onde as crianças deveriam, para entrar no parque, andar sobre a mureta de contenção que circula o mesmo. No caminho da sala até o parque, enquanto Riahdena dava os comandos, as crianças só falavam do banho de lama. Notamos que o parque, que elas tanto gostam, já não tinha tanta importância, mas seguiam para o programado.

**Figura 31: atividade de equilíbrio na mureta do parque**



Fonte: arquivos da pesquisa

Após a atividade de equilíbrio na mureta, as crianças entraram no parque. Muito agitadas, elas brincavam, mas queriam mesmo estar no banho de lama. A todo o momento elas vinham até a professora para perguntar se já estava chegando a hora do banho e as perguntas seguiram até o fim do horário do parque.

**Figura 32: Thurá vestido de Homem-Aranha**



Fonte: arquivos da pesquisa

Findo horário do parque, as crianças voltam para a sala, empolgadas, pois a hora do banho de lama estava chegando. Assim, em sala, a professora pede para que as crianças, em duplas, vão até o banheiro e troquem de roupas. Algumas vieram com roupas mais simples para que pudessem sujar na lama; outras vieram vestidas com roupas de banho por baixo do uniforme do Jardim; outras, como no caso de Thurá, tomaram banho de cuecas e calcinhas. Importante ressaltar a questão da vestimenta para o banho de lama, pois apenas uma família (representada na figura da avó) recomendou à criança, Lalefar, que não tomasse banho com roupas íntimas. Para

isso, a avó enviou uma roupa na mochila da criança. Contudo as crianças (re)organizam seus desejos numa outra ordem: Lalefar não contou à professora que trouxera roupas próprias para o banho e logo ficou de calcinha, pois era assim que ela queria participar do banho.

Em suma, nós adultos, pomos artificialmente as crianças em fôrmas sucessivas, espécies de gessos morais. Mas, então, se não houvesse crises devidas ao nosso sistema de educação, a criança seria perfeita em seu comportamento, e sempre feliz? Não, a criança não nasce boa, nem má, aliás. Elas nascem com necessidades de viverem diversos planos: os instintos, a afetividade, o psiquismo, e com uma aspiração de todo o seu ser para absoluto (DOLTO, 2007, p. 221).

### Figura 33: troca de roupa para o banho de lama



Fonte: arquivos da pesquisa

É na direção de viver diversos planos que as crianças saem com a professora Riahdena para o banho de lama. Seguiam na fila falando sobre suas expectativas, sobre o que as mães orientaram, combinavam estratégias para o banho, empurravam umas as outras, estranhavam-se e, ao mesmo tempo, se diziam amigas, abraçadas.

O vínculo didático estabelecido traz uma confiança ímpar entre a professora e as crianças. Elas não sentem vergonha por estarem em roupas de banho e, muitas delas, com roupas íntimas. Se sentem bem, animadas, felizes.

A professora Riahdena, parecia preocupada com a programação, então solicitou nossa ajuda com as crianças. Ficamos encarregados de cuidar da água: jogar água nas crianças com a mangueira que foi disponibilizada pela escola. Com a nossa presença e ajuda, a professora relatou que se sentiu mais tranquila e agradeceu. Manter a posição de pesquisador é imprescindível para garantir uma construção de dados mais fidedignos em relação ao objeto de pesquisa, contudo não poderíamos deixar de participar ativamente desse momento tão rico e lúdico. Melhor seria se pudéssemos nos jogar na lama com as crianças, uma pena!

### Figura 34: a fila da expectativa



Fonte: arquivos da pesquisa

O local destinado para o banho de lama é exatamente o terreno preparado para o projeto da Horta Sustentável. Há uma intencionalidade de que as crianças, para além do objetivo lúdico e de interação com a terra, faça um reconhecimento do espaço, estando assim, mais familiarizadas quando o plantio das sementes começar.

Assim que chegamos, a professora pediu que pegássemos a mangueira e, sem demora, fizesse “chover” em cima das crianças. Elas penduraram suas toalhas nas janelas das salas e de imediato se jogaram na lama aos gritos. Quanto mais água caía sobre elas, mais gritos, pulos e gargalhadas aconteciam. A professora Riahdena também se preparou para o momento. Colocou uma camiseta e uma bermuda que trouxera de casa e entrou na brincadeira incentivando as crianças a participarem do banho. A presença da professora dentro do banho de lama parece deixar as crianças mais felizes. Elas duvidaram que ela tivesse coragem de entrar:

*“Tia, você vai tomar banho com a gente?”* Perguntou Lalefar.

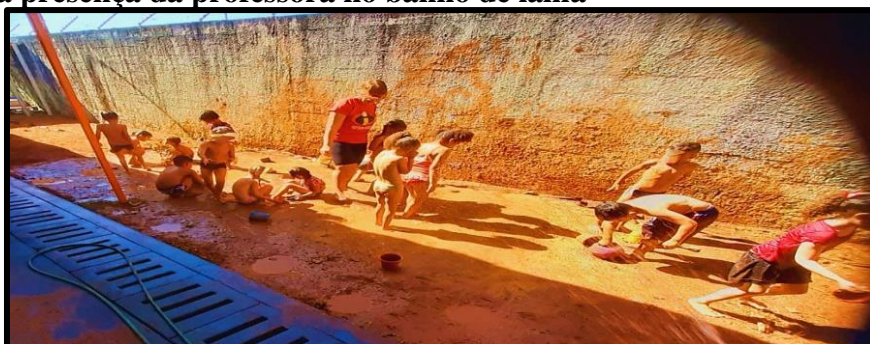
*“Oba, a tia vai brincar na lama com a gente!”* Falou baixinho Hamoras, que observava fixamente os passos da professora, como se estivesse duvidando de tal atitude. Só parou de observá-la quando literalmente pisou na lama.

**Figura 35: o banho de lama**



Fonte: arquivos da pesquisa

**Figura 36: a presença da professora no banho de lama**



Fonte: arquivos da pesquisa

O *ton sur ton* do barro vermelho logo deu as caras e provocou uma profusão de acontecimentos que “sujou” o ideal do programado, marcando a presença da criança real na



ludicidade enlameada. As crianças pareciam ter sido transportadas para outro lugar que não a escola. Por mais que a professora pedisse silêncio, era inútil, elas gritavam e tremiam (de frio), escorregavam e corriam. Lama pra todo lado.

Mesmo ocupados em jogar água para que a lama não secasse, nos colocamos a observar com mais atenção algumas crianças. Lalefar (que não quis usar a roupa enviada pela avó) era a criança mais suja. Incrível sua alucinação pela lama. Com seus cabelos compridos, ela deitava na lama e rolava como uma bola. Quando estava de pé, só era possível identificar seu sorriso e seus olhos. Seu corpo se camuflava na lama vermelha e seus cabelos estavam duros de tanta terra entre os fios. A professora Riahdena não acreditava no que via e, preocupada, dizia:

*“Lalefar, sua avó vai me matar. Olha como está seu cabelo!”* E sorria muito.

*“Vai não tia!”* Dizia Lalefar acompanhando o sorriso da professora como se tivesse dizendo: *“Vai mesmo!”*.

Lalefar é uma menina que apresenta uma facilidade para desenvolver as atividades. Segundo a professora, é uma criança tranquila, “inteligente”, obediente na escola, adora brincar e cuidar dos colegas. Sempre muito bem cuidada, está todos os dias bem arrumada e seus materiais escolares organizados. Levanta a mão todas as vezes quando quer fazer perguntas à professora. Raramente se envolve em algum conflito, mas quando acontece pede desculpas e resolve as demandas com certa maturidade. Tem uma criatividade ímpar. Desenha e pinta bem. As meninas gostam muito de brincar com ela. Ou seja, uma criança com traços dos moldes de uma “criança ideal”.

Contudo, observando os movimentos que Lalefar tecia, para além daquela criança emoldurada pela família e pela professora, percebia, na criança enlameada, certo gosto pela liberdade que o banho de lama lhe proporcionava. Lalefar não gritava muito como as outras crianças, mas contemplava o instante como se fosse único. Certo momento, quando estava deitada no chão, pegou a ponta dos seus cabelos e ficou olhando e rindo sozinha. *“O que se passava pela cabeça dela?”* Pensamos.

Em outra cena, ela pega o balde cheio de lama e joga sobre a própria cabeça. Essa atitude foi tão inesperada que a professora Riahdena, então, pediu que todas as crianças fizessem como Lalefar:

*“Todo mundo enche o baldinho de lama e joga na cabeça!”* Disse ela sorrindo. *“Agora deita no chão igual a Lalefar está fazendo.”* Sugeriu.

Algumas crianças começam a imitá-la, mas outras não. A atitude de Lalefar foi se revelando subversiva do ponto de vista daquilo que lhe era programado como atuação para sua vida. Ela deixa isso claro quando chega até o pesquisador e diz:

*“Eu não to nem aí. Eu vou aproveitar!”* E sorriu encantadoramente.

Perguntamos a ela se sua mãe a deixou sujar os cabelos daquela forma. Ela respondeu:

*“Não é a minha mãe, é a minha vó! Ela não deixa e eu vou levar uma bronca.”* E saiu rindo se jogando na lama de barriga.

Geralmente, as famílias (e as escolas) tendem a observar as crianças quando corresponde ao projeto que essas instituições programam para elas. Uma criança que corresponde a esse projeto torna-se destaque positivo e exemplo de como ser um modelo ideal de sujeito na sociedade. Contudo, as famílias e as escolas se esquecem de que as crianças continuam a serem crianças até quando querem experenciar o dinamismo da vida com seus sofrimentos, provações e desafios.

No entanto, as palavras de Lalefar apresentam uma menina comunicativa de cinco anos e, também, a linguagem do seu corpo, aponta para um sujeito em busca de tornar-se senhor de seu desejo; de uma criança capaz de brincadeiras motoras e verbais em harmonia consigo e com outro, sobretudo porque, parece compreender o contraste entre o dito e a experiência da realidade sensorial (DOLTO, 1996, p. 10). Quanto mais insistíamos em alertar Lalefar, mais ela se jogava na lama. Senhora da realidade que a cercava, se submetia à função simbólica naquele momento.

A descoberta da natureza das coisas e das leis da realidade, constantemente confrontada com o desejo e a imaginação, coloca a criança diante dos limites das possibilidades de seu corpo, de seu domínio sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca, e nisso reside o que é próprio da inteligência humana (DOLTO, 1996, p.36).

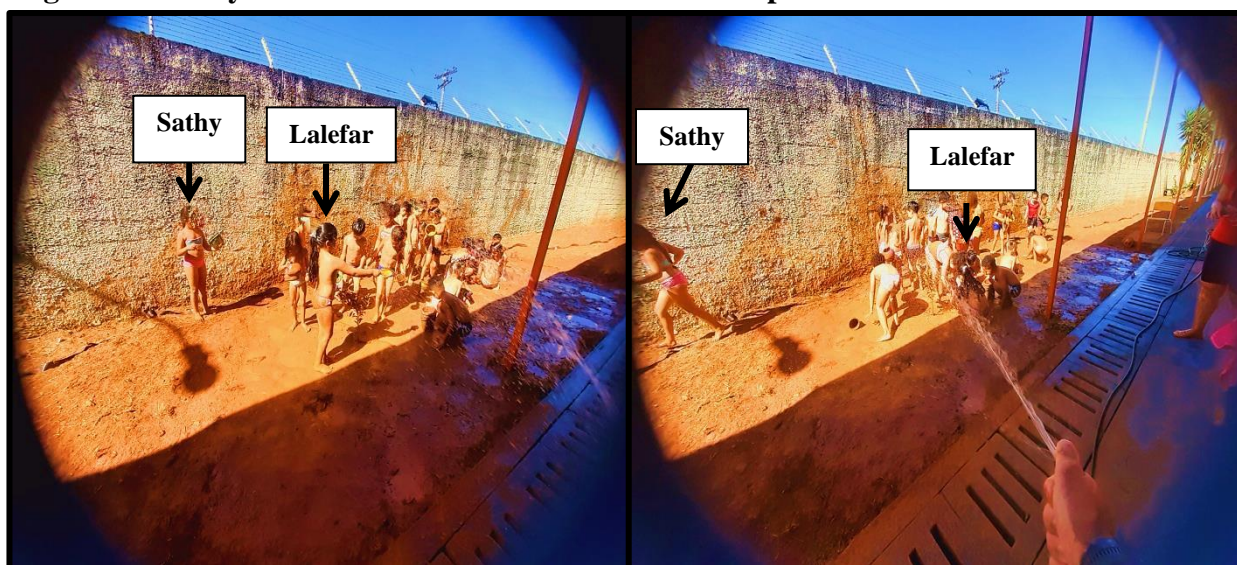
A felicidade de Lalefar e de seus colegas era tão visível que contrastava com a insegurança de Sathy que fugia da água, se escondia e parecia ter medo de se sujar na lama. Sathy, ao contrário de Lalefar, ainda não havia molhado nem os cabelos. Introspectiva, se esquivava dos jatos d'água que jogávamos nas crianças. Percebendo que fugia, começamos a brincar, tentando molhá-la. Observamos que Sathy não nos olhava diretamente nos olhos e conservava a cabeça baixa o tempo todo. Quando olhava, o fazia de modo discreto com o rosto voltado para o chão, mas os olhos acompanhando onde a água caía.

Notando o que parecia medo de se molhar, paramos de jogar água nela e miramos a mangueira nas outras crianças que se divertiam muito. Enquanto lançávamos água nas outras crianças, vemos Sathy vindo em direção onde estava mais enlameado com um potinho nas mãos. Ela se agachou bem devagarinho e, com o rosto voltado para o chão e os olhos cravados no

pesquisador, encheu o pote e saiu correndo antes que pudéssemos molhá-la. Nesse instante apreendemos que a menina começara um jogo simbólico.

A observação dos movimentos dessas meninas nos permitiu compreender que, por trás dos cenários figurativamente desenhados, outra *coisa* estava simbolicamente posta. Consistia em uma espécie de espelho daquilo que é vivenciado, do modo como *isso* transcorre, para cada uma das crianças, em especial aqui em como se desenrola para Lalefar e Sathy, na dessemelhança entre seus movimentos, das posições singulares dos seus corpos, da forma como cada uma ilustra no inconsciente essa essência simbólica da sua experiência no banho de lama. Livres e partícipes do mesmo encontro, mas cada uma vivendo numa representação ativa distinta.

**Figura 37: Sathy e Lalefar – A essência simbólica da experiência no banho de lama**



Fonte: arquivos da pesquisa

Nesse sentido, compreendemos que as crianças instauram seu lugar de fala, não especificamente no roteiro estabelecido pela professora para que o banho de lama alcance seu objetivo, mas no avesso do programado. Elas investem seu corpo material, lugar do sujeito consciente, e a todo instante o experiencializa e o temporaliza. Contudo, a imagem do corpo, ao contrário, está fora do lugar e fora do tempo, “como imaginário puro e expressão dos investimentos da libido” (Ibid., 1996, p. 63).

Dolto (1996) em “O jogo do desejo”, quando elucida os caminhos tecidos pelas crianças, desde bebês, em relação às suas fantasias representadas (composições livres, gráficas ou plásticas) nos mostra que é na expressão dos investimentos da libido que as crianças mobilizam afetos inconscientes e, para constituir seu lugar de fala, os afetos mobilizados projetam-se em formas que, nascidas do imaginário, comunicam-se com o imaginário de outro ser humano, por intermédio da imagem do corpo que nele está inconscientemente implicada.

Para tanto, é fora do espaço-tempo da rotina programada que o lugar de fala se apresenta e se projeta por intermédio da imagem do corpo, onde parece decorrer de elaborações simbólicas das relações sociais e emocionais com Outro, e não das relações sensoriais propriamente “ditas” com eles.

Para Dolto (1996),

A imagem inconsciente do corpo é uma síntese viva, permanentemente atual, de nossas experiências emocionais repetidamente vividas através de sensações erógenas eletivas, arcaicas ou atuais de nosso corpo; uma emoção evocadora atual orienta a escolha inconsciente das associações emocionais subjacentes que ela permite que afluam (DOLTO, 1996, p. 63).

No bojo da apreensão das ideias transcritas, posicionando a experiência pedagógica dentro do espírito científico de Freud, observamos o real do cotidiano das crianças – entendendo que o real para a psicanálise só pode operar pela via do simbólico, convocando a pesquisa a responder os movimentos das crianças pela via do desejo – de forma estratégica, indo pelas bordas do imaginário estabelecido por esses pequenos sujeitos durante as experiências das brincadeiras, estabelecidas por elas, e pelas atividades pedagógicas elencadas pelas professoras.

Sathy parecia tecer seu bordado imaginário em silêncio. Ela participava da atividade, contudo não estava inteiramente presente na atmosfera lúdica estabelecida no banho de lama. Sathy não gritava como as outras crianças, mas observava atentamente os comandos da professora e o direcionamento dos jatos d’água. Ela enchia o potinho de lama e saía correndo para derramá-lo num espaço de barro mais seco. Notamos que, nesse espaço ela mexia os lábios como se estivesse conversando sozinha e, de fato, estava. Parecia ter um diálogo consigo mesma.

Em outro momento, Sathy passa correndo para o outro lado da lama. Quando chega do outro lado, olha-nos e sorri discretamente como se tivesse nos dizendo: “*Consegui!*”. Agacha, derrama a lama do potinho no chão e continua a nos observar com a cabeça baixa. Discretamente a observamos, mas fazendo de conta que não estávamos atentos aos seus movimentos. De repente ela passa mais uma vez correndo voltando para o lado em que estava anteriormente. Contudo, notamos que seu corpo começa a ficar mais solto, relaxado e ela se põe a interagir com outra colega chamando-a para brincarem juntas. Sathy cochicha algo no ouvido da colega e, agora, são as duas que passam correndo e, a partir de então, percebemos o jogo simbólico em que estávamos inseridos.

Percebíamos que a possível insegurança no início do banho de lama, passou a se constituir como o início de uma ruptura para um começo de confiabilidade na atividade, em meio à gritaria dos colegas e os jatos d’água que iam em direção a elas e em relação ao Outro presente naquele espaço. A coexistência de Sathy com seus pares, sua postura de romper com o

isolamento, dando início ao seu banho de lama particular, interagindo conosco, mesmo que discretamente, parece um momento excelente para o seu desenvolvimento simbólico e para os laços sociais futuros que serão estabelecidos pela própria criança, a partir desse lugar de fala que ela estabelece nesse espaço-tempo.

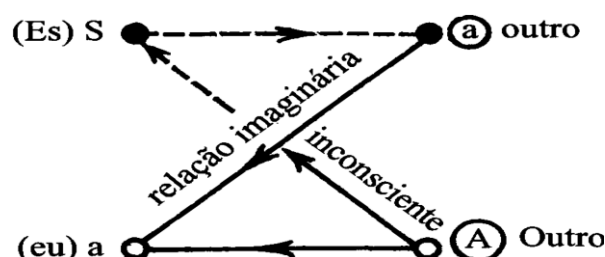
Faz-se imprescindível, então, questionar: Que há em comum nessas duas crianças (Sathy e Lalefar), portanto, no comportamento (re)ativo, inesperado, que mostram as observações vivenciadas com elas? O jogo simbólico observado permite interpretar onde se posiciona o desejo inconsciente em sua teimosia indissolúvel? São questionamentos que apontamos para seguir nas análises após as rodas de conversas com as crianças.

Em tempo, esse lugar de fala que as crianças constroem para além do planejamento pensado PARA elas também nos faz apontar para a necessidade da participação das crianças na concepção da aula e das atividades pedagógicas, sobretudo porque os jogos simbólicos estabelecidos podem estar na dialética intersubjetiva, que, segundo Lacan (1998):

Assim é que, se o homem chega a pensar a ordem simbólica, é por estar primeiramente aprisionado nela em seu ser. A ilusão de que ele a formou com sua consciência provém de ter sido através de uma hiância específica de sua relação imaginária com o semelhante que ele pôde entrar nessa ordem como sujeito. Mas ele só pôde fazer essa entrada pelo desfilamento radical da fala, ou seja, o mesmo do qual reconhecemos, no jogo da criança, um momento genético, mas que, em sua forma completa, reproduz-se toda vez que o sujeito se dirige ao Outro como absoluto, isto é, como o Outro que pode anulá-lo, do mesmo modo que pode agir com ele, isto é, fazendo-se objeto para enganá-lo. (LACAN, 1998, p. 57).

Nesse sentido, pensar na experiência da criação da aula, acreditamos, seria um passo importante para a constituição do sujeito-criança. Seria preciso, então, que essa experiência de construção não esteja só nas mãos do professor (como elucidado nas atividades da *teia da aranha* e no *senhor e senhora esqueleto*), mas que as crianças possam experenciar essa organização, como caminho mais orgânico do ponto de vista da apreensão dos conhecimentos, sobretudo porque a relação pressuposta com o outro “reduz à sua submissão a ação da fantasia trazida à luz pela experiência [...], entre esse aquém do Sujeito e esse para-além do Outro em que de fato se insere *o lugar de fala*, na medida em que as existências que se fundamentam nesta estão inteiramente à mercê de sua fé” (Ibid., 1998, p. 58). Lacan apresenta essa relação no esquema a seguir:

**Figura 38: a dialética da intersubjetividade**



Fonte: (Ibid., 1998, p. 58)

Dessa forma, o sujeito-professor estaria mostrando para a criança que ele, também, banca sua posição dentro dessa dialética e, conseqüentemente, seu próprio desejo, pois quando a criança fica sujeita ao projeto do adulto ou em ser um projeto do adulto – ou da escola – ela acaba vivendo, as experiências cotidianas, sendo objeto de desejo do Outro. Um caminho que pode, também, estar nas reflexões a partir dos dados construídos por meio das rodas de conversa, entrelaçando as relações intersubjetivas entre os sujeitos-criança na organização dos seus pensamentos infantis, no bojo das experiências coletivas e na rotina diária, desafiando a apreensão imponderável do real.

#### **CAPÍTULO IV - Entrevistas narrativas: *desvelando o lugar de fala das crianças na vida pedagógica***

Eu sempre me preocupei muito com aquilo que as escolas fazem com as crianças. Agora estou me preocupando com aquilo que as escolas fazem com os professores. Os professores que fizeram as perguntas já foram crianças; quando crianças, suas perguntas eram outras, seu mundo era outro... Foi a instituição “escola” que lhes ensinou a maneira certa de beber água: cada um no seu ribeirão... Mas as instituições são criações humanas. Podem ser mudadas. E, se forem mudadas, os professores aprenderão o prazer de beber águas de outros ribeirões e voltarão a fazer as perguntas que faziam quando crianças (ALVES, 2004, p.14).

Iniciamos com a reflexão do mestre e psicanalista Rubem Alves, para sustentar o caminho pela entrevista narrativa, pensando na vida e na beleza do chão da escola, nas relações estabelecidas pelo vínculo didático criado no cotidiano escolar, na compreensão do desafio colocado de perceber nas narrativas dos sujeitos da “ensinagem” (do ensino e da aprendizagem) que a vida, nesse espaço, é cheia de cores e de complexidade, que podemos narrar juntos e juntarmos nossas próprias narrativas aos caminhos de todos que estão inseridos no chão da escola, especialmente às narrativas das crianças, com seus enredos – como elencado por Ricoeu: “num sentido mais profundo ainda que nos sirvam mais adiante para caracterizar a temporalidade própria de toda composição narrativa” (RICOEUR, 2008, p. 199).

Nesse sentido, a entrevista narrativa com a vice-diretora Yzahr, profissional responsável pela organização do trabalho pedagógico, contribuiu para elucidar como a vida cotidiana das crianças é pensada na escola, mais especificamente no que diz respeito à garantia de voz das crianças, pois esse lugar tem um tempo que é simultaneamente o que passa e escapa.

Com isso, essa estratégia corroborou para identificar o lugar dos desejos ditos e não ditos das crianças. Assim, adentramos o espaço de coordenação e organização do trabalho pedagógico, por meio da escuta dos sujeitos, para identificando, que “as crianças são sujeitos da discussão e não está sujeita a discussão” (DOLTO, 2005, p. 76).

A não-estruturação da entrevista narrativa teve o traço fundante da superação do desenho pergunta-resposta em que o entrevistador impõe uma estrutura e sentido às respostas. “O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos” (JOVCHELOVITCH, 2002, p. 95-96).

Portanto, a entrevista narrativa, que apresentamos a seguir, coadunou com a estratégia da observação participante e as memórias educativas, uma vez que há correlação com o caminho pensado para a formação do vínculo didático em relação ao que se é planejado para a organização do trabalho pedagógico no Jardim de Infância.

#### 4.1. Retalho constituinte de uma narrativa: escutolhando o sujeito da gestão escolar

*Porque, na verdade, o verdadeiro tesouro são as pessoas com suas histórias, suas singularidades, suas vidas.*  
(RIBEIRO, 2022).

Buscamos inscrever a narrativa da gestora, Professora Yzahr, para compreendermos o lugar de fala das crianças pelo olhar de quem está a frente da organização pedagógica do Jardim de Infância e, ao mesmo tempo, a partir desse retalho, desvelar o sujeito-professor e seus movimentos na cena pedagógica, do ponto de vista da gestão.

Nosso contato com a gestora se deu a partir das exigências acadêmicas em busca de autorizações e conversas sobre a pesquisa. Sua receptividade e atenção foram posturas significativas que nos envolveu em um acolhimento ímpar. Logo após, houve o reconhecimento dos espaços educativos do Jardim e seu entorno, onde não só conseguimos encontrar as crianças e demais professoras, mas acima de tudo, pudemos fazer a leitura da sua relação com elas e do universo simbólico constituído nos vínculos.

Isso porque a narrativa de Yzahr não é composta somente do que conseguimos transcrever para o papel, mas principalmente do que o sujeito-professor da gestão traz de experiências em relação ao que viveu e vive no cotidiano pedagógico. Suas palavras trouxeram marcas importantes que nos ajudaram a elucidar nossas hipóteses.

Transcrever a entrevista narrativa foi, para nós, abrir uma porta de entrada para um universo simbólico e imaginário repleto de singularidades carregadas de potencialidades e significados.

O valor das palavras transcritas não está somente no elemento narrativo em si, mas no invólucro de possibilidades que elas permitem de análise, por isso, a entrevista narrativa com Yzahr, configurou-se uma estratégia de grande relevância para este caminho.

De acordo com Schütze (1992):

Por meio da [...] narração [...] de certas fases e episódios da vida [...], o narrador exprime uma ordem e estrutura de identidade básica para a sua vida que é vivida e experienciada até o momento e que se expande em direção ao futuro que está por vir. A expressão narrativa da própria vida lida não apenas com eventos externos que ocorrem com o indivíduo, mas também com as mudanças internas que a pessoa deve enfrentar ao experienciar, reagir, moldar (e até parcialmente produzir) esses eventos externos. E reconhecendo, através da narração [...] como alguém se sentiu ao experienciar os eventos externos é um primeiro passo para *o sujeito equacionar a contínua construção e transformação de seus estados internos e sua importância para a estrutura da identidade da história de vida em desenvolvimento* (SCHÜTZE, 1992, p.8-9, grifos nossos).

Nesse sentido, escutar o sujeito da gestão escolar e inscrevê-lo nessa trajetória, viabiliza conhecermos melhor os sentidos da escuta organizada pela instituição, bem como identificar como essa organização movimenta os vínculos entre crianças, professoras e escola. Assim,



situamos a entrevista narrativa como um importante dispositivo capaz de produzir uma escuta não só a construção e transformação dos estados internos (psíquicos) do sujeito, mas, também, do cotidiano, dos espaços e da comunidade.

A narrativa transcrita, a seguir, busca a reflexão do lugar do sujeito em seu sentido mais genuíno, em que se pretende, também, identificar o lugar de fala das crianças como parte indissociável para o percurso proposto. Assim, as palavras da professora Yzahr desvelam experiências que foram capazes de sinalizar as posições do tempo histórico da infância em sintonia e articulação com as questões elencadas na pesquisa.

### **Quadro 01: entrevista Narrativa – Vice-diretora Yzahr**

**Pesquisador** - *Bom dia! Estamos aqui com a Vice-diretora, professora Yzahr, responsável pela organização e acompanhamento pedagógico do Jardim de Infância do Recanto das Emas /DF. Muito obrigado professora por ter aberto a escola para gente e se colocado à disposição para nossa pesquisa. Esse agradecimento é em meu nome e da minha orientadora, Professora Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida. Esse momento a gente chama de entrevista narrativa. Que é uma entrevista desprentensiosa. Não tem roteiro pronto e pré-definido, não tem perguntas prontas e é uma entrevista que deixa mais à vontade o entrevistado. Então, eu vou te dar um tema que é “a escuta de crianças no chão da escola”. Vou te dar um tempo e eu gostaria que você explorasse esse tema. O que ele tem a ver com sua vida profissional, sua vida com aluna e com a tua vida hoje na escola e sua trajetória pedagógica? Onde é que está o lugar de escuta da Yzahr na escola e como é que a ela faz esse movimento hoje com as crianças? Como é Yzahr hoje, essa pessoa responsável por uma escola, fazendo o pedagógico, auxiliando os colegas, ajudando e mediando? E as aprendizagens das crianças, como é que você percebe e movimenta a escuta das crianças? Enfim, fique à vontade para você construir sua história!*

**Yzahr** - Se eu quisesse revisitar a infância, eu sofro! Na educação a primeira vista a criança não é escutada, porque vem tudo de cima. Eu não me lembro dessa abertura, desses passos que a gente tinha de fala da criança, não era uma coisa que acontecia, então desde o início eu sempre sofri muito, porque sempre gostei de estudar. Eu chorava para não sair da escola quando minha mãe ia me buscar. Por mais que fosse um ambiente tradicionalista, era um ambiente que sempre me fascinou. Claro que isso geralmente pode explicar essa minha escolha pela pedagogia escolar. A gente passa a vida toda na escola. Você estuda para voltar pra escola. É muito, muito louco isso! Me faz refletir no querer, nessa vontade mesmo de estar nesse ambiente. Foi isso que eu sempre quis. Eu sempre fui muito disso, muita atividade com criança. Eu sabia que eu queria estar numa escola de educação infantil, porque era essa faixa etária que sempre me atraiu, eu sempre gostei muito. Então hoje a gente vê que, graças a Deus, a perspectiva tem mudado, né? Em relação às perspectivas infantis que a gente tem que estudar, eu fiz uma pós-graduação na UnB com essa perspectiva da Educação Infantil. Então abre seus horizontes e vem uma perspectiva nova de um trabalho na escola em que você dá voz à infância, porque você tem que considerar as crianças para fazer um planejamento. Qual o momento que você vai deixar que elas escolham o que elas querem fazer? Então, é importante no projeto, que a gente tenha isso definido. Nesse sentido a criança é mais respeitada. É levado em consideração tudo que a gente planeja dentro da escola. A gente tá vendo na perspectiva da criança, no melhor para ela. Ela não vai receber que a gente traz pronto, né? A gente nunca sabe como será dentro da sala de aula, mas a proposta é como que a gente vai escutar e como elas vão receber aquela proposta. A gente vai se organizando. Se uma coisa não agrada elas, a gente reorganiza. Tem que ter jogo de cintura e saber que o que não foi por esse lado, o quê que a gente pode fazer? O que você gostaria de fazer? É o que eu falo sempre com as meninas (professoras). Eu coloco essa questão: “gente agora é hora que você vai sentar com eles, fazer sempre a rodinha!” Eu acho que esse momento na infância é um momento crucial, precisa de muita conversa, né? Porque dá para você perceber inúmeras coisas. A vivência na família, por exemplo. Então, assim, eu acho que essa escuta sensível na infância, essa reformulação da Educação, de não ter essa questão de alfabetização, conteudista, né? Tem coisas muito mais importantes. No seu trabalho você escutar e ver o que elas querem. Quais são os anseios delas? Porque você conhece, né? Tem dias que você se depara com uma perspectiva, que um dia você chega ali, não quer saber de nada sobre os meninos. Então a nossa perspectiva aqui da escola é diferenciada. Quando o professor novo chega aqui ele até estranha, porque tem professor que só quer saber de atividades em papel. Ele quer o papel, a atividade pronta. Quer vencer conteúdo. Eu já falo logo: “gente, calma lá! A gente vai caminhar conforme a criança está conduzindo a história ali”, né?

O professor chega aqui na escola muito preso. Temos uma nova forma para trabalhar e pensar o planejamento que passa pela brincadeira, pela escuta e muita gente não tá acostumado com isso. É uma coisa muito mais rica, mais uma coisa trabalhosa para o professor. Numa escola tradicional você acha que isso não vai acontecer. E foi o que aconteceu com a gente, como foi feito com a gente e acabamos reproduzindo atualmente. Fruto da educação. Então acho que para a gente tirar isso, desmistificar e fazer o novo é muito difícil. Temos que ser pesquisadores, temos que estudar, temos que buscar também. Porque a perspectiva que se tem de escola é essa! Uma escola baseada no livro e na folha. Veja, o livro didático para a educação infantil, a gente foi contra no primeiro momento! Não, pelo amor de Deus! Como você vai trazer livro? Tem tanta coisa para desenvolver, para fazer. Não é um absurdo? Então, assim, claro que o professor chega com essa perspectiva. Não é porque tem uma educação que a gente recebeu, os pais também, que a gente tem que pegar essas atividades, né? Os pais, na reunião, adoram ver aquele bolo de papel, porque para eles passa a ideia de que algo foi produzido. Querem ver a criança sabendo todo o alfabeto, o numerais, né? É isso que eles vão cobrar da gente. Aí a gente tem que compreender essa demanda da comunidade de, por exemplo, não compreender essa escuta, esse lugar de fala. Aqui, a gente primeiro faz uma reunião. Logo no início do ano letivo para situar os pais e explicar que somos uma escola que não segue data comemorativa, que é outra questão que gera bastante aflição na comunidade, porque são acostumados, porque o calendário que domina, que manda na escola, nos eventos. Então a gente explica para a comunidade qual é o nosso objetivo. Como o nosso trabalho diferenciado, o que a gente, na perspectiva científica, nesse primeiro momento entende como importante. Porque a gente é cobrada o tempo todo, mesmo com essa explicação, né? No início do ano já ficam a pergunta sobre apresentação do Dia das Mães etc. A gente explica que fazemos festa da família e tal. É bem complicado desconstruir isso tudo. Como eu disse, no grupo de professores, alguns têm essa postura tradicional e quer repassar lá na educação infantil. Na questão do PPP (Projeto Político Pedagógico) o que se propõe na escola é que a gente trabalhe coletivamente. Às vezes a gente percebe que tem professor, na sala aula, que pega uma atividade que não passou pela minha mão, não passou pela coordenação. A gente vê aqui. Ver um trabalhinho sem ter feito ali, pensado com todos, cotidianamente mesmo. Então é isso, é um trabalho de conscientizar também professor, né? É dessa forma que a gente conduz um trabalho. O que é mais desafiador para garantir espaço de escuta e para garantir a voz da criança. Os desafios são vários! Eu acho que a primeira barreira são essas mesmo. A família, dessa questão da compressão. Por que até mesmo no trabalho realizado aqui no Jardim para chegar onde a gente tá por 11 anos, né? Até chegar aqui a gente precisou construir uma comunicação e participação familiar. E em relação ao professor tradicionalista que chega é realmente muito trabalhoso. Professor conteudista né? São muitos desafios que a gente enfrenta mesmo. Sabe, eu acho que na minha infância, o próprio ambiente fazia com que eu ficasse quieta, que respondia a todas as expectativas, que tinha que ser aluna destaque. A gente fazia tudo conforme a música mandava, né? Decorava tudo para fazer uma prova. Então eu vejo muito assim, foi meio no sufocou, né? A criança podia ter seus anseios, seus sonhos, suas vontades, mas acabava fazendo que o sistema tava mandando. Então, fazendo que o sistema mandava, eu tinha essa visualização de sempre estar em destaque, sempre sendo reconhecida por ser ótima aluna, mas não tinha lugar de fala. Não era uma aluna crítica. Fazia aquilo que tinha que ser feito na escola. Até na instituição familiar também. A aluna Yzahr fazia assim como a escola tava mandando, com certeza! Por exemplo, você percebe hoje uma igualdade, uma diferenciação em relação à postura daquelas famílias que concordavam com tudo. Hoje existem na escola pais que mudaram, mas existem aqueles que procuram a mesma coisa. Mas aos poucos vamos mudando. Acho que a consciência dos pais para essa nova educação infantil é muito recente e o que muitos cobram são coisas que a gente já viu no passado. Tô falando do conteúdo, né? Essa cobrança da prática tradicional mesmo.

**Pesquisador** - *Como é que os adultos da comunidade escolar recebem essa proposta de escuta das crianças? Ou eles não percebem esses movimentos que vocês fazem?*

**Yzahr** - Ainda não. Eu acho que tem que ser feito um trabalho o tempo inteiro. Eu acho que você tem que mostrar a criança como protagonista, como sujeito de fala, que é importante que ela seja ouvida. As crianças chegam muito ansiosas aqui na escola, querendo conversar, por que em casa não tem esse lugar de fala, né? Às vezes o pai trabalha o dia todo, chega cansado mesmo. Quer dormir! Não tem essa importância da fala, né? E às vezes falta esse lugar de fala mesmo, né? Eu acho que a gente também, muitas vezes, vive uma dualidade. Tem pai que é permissivo demais, né? Tem criança que tem acesso à coisas que não deveria na idade delas e tem aquele pai também que trata a criança como um bebê. Às vezes fica infantilizando demais tratando como bebe, não confia na capacidade que já tem. Outros pais já são demais! Deixam ver filme de gente grande. Já tivemos problemas também com a questão de violência. Aquele filme “Batatinha frita 123” que era só morte, tinha criança reproduzindo a brincadeira com os colegas. Então acho que a gente tá nesse patamar. Acho que às vezes a criança vivencia o que ela não podia e às vezes fala o que quer, né? E outra, pais muito superprotetores, que infantilizam demais. Então, eu vejo que a gente tem essas questões também, mesmo trabalhando com a comunidade escolar. Outra vez muito super protetora.

**Pesquisador** - *O que você quer dizer em relação à criança ter um lugar de fala?*

**Yzahr** - Um lugar que dentro do contexto de sala de aula seja referência. Um espaço de fala na rotina, no dia a dia. Apesar de que a gente tem um contexto que nada favorece, as salas são pequenas, não dá para gente fazer uma roda e esse ano mais do que nunca né? Com 30 crianças! É um absurdo nesse espaço pequeno em plena pandemia, que tinha questão de distanciamento. Mas diante de todas as dificuldades sempre falamos com os professores que é importante esse momento da roda de conversa, de dar voz mesmo. A gente percebe que, naquele momento, às vezes, tem criança que quer ultrapassar aquilo ali. Até planejamos a rotina para aquele momento e a criança quer falar outras coisas e o professor tem que ter jogo de cintura para atender todos ali, depois dá uma atenção especial para criança que tá ansiosa para falar algo e eu acho que isso tem sido trabalhado também. Entender que as crianças não são tábula rasa! Já vivenciaram muitas coisas. Estão aí no mundo tecnológico, né? Dão show na gente. Elas trazem contribuição. O que elas gostariam de fazer a respeito daquilo ali, então eu acho que o mais importante na roda de conversa é parte da rotina mesmo da escuta sensível. A gente sabe que acontece um turbilhão de coisas na sala de aula, mesmo diante dessa dificuldade de espaço. É isso. O caminhar nos faz profissionais, né? Eu entrei sem experiência alguma. Saí da UnB e já entrei nessa mesma escola em 2009. Estou até hoje. Então aqui eu já fui de tudo. Dei aula durante um tempo, fui coordenadora, fui supervisora pedagógica e agora estou vice-diretora. Então eu acho que eu tinha que contribuir nessa posição. Eu acho que agora eu consigo impactar mais famílias e a comunidade com o meu trabalho. É o que eu busco fazer? né? Caminhar na constituição de uma história, ao longo do tempo, é isso. Eu fiquei triste agora em sair por causa da licença maternidade. É muito ruim quando você se apega, você começa a fazer um trabalho bacana na comunidade. É muito Difícil deixar. São 13 anos no Jardim né? A gente fica pensando em quem vai continuar esse trabalho, né? A gente tem esse temor mesmo assim, né? Daquela coisa que demorou anos para se constituir e não ter continuidade. Infelizmente a gente tem esse risco de voltar ao que era né? Então é complicado, aí o coração fica apertadinho! Acho que é só isso mesmo.

**Pesquisador** - *Muito obrigado, tá bom? Eu desejo sucesso para você, sucesso na gravidez. Muita saúde pra você e pro seu bebê, tá bom? Obrigado.*

A narrativa de Yzahr nos levou a traçar dois caminhos: as experiências formativas anteriores do sujeito-criança; e o movimento transferencial atualizado no vínculo pedagógico. Dessa maneira, buscaremos evidenciar a implicação do sujeito-professor da gestão comprometido com seu engajamento ético, ao mesmo tempo em que se compromete com a escuta das crianças enquanto proposta de organização do trabalho pedagógico.

Imbert (2001) nos convida a repensar o debate ético, direcionando-o às proposições fundadoras dos discursos e das condutas. Para este autor:

A questão da ética nos conduz a interrogarmo-nos sobre os princípios. Esses princípios são de uma natureza outra que as “necessidades” ou “pseudo- necessidades” afirmadas pela moral. O engajamento ético difere da obediência às regras. E ele nos situa num espaço outro que o das prescrições, das exortações e das práticas morais, ao ponto de não temermos transgredir esses princípios e essas práticas, de rompermos seu efeito de aprisionamento, a inquietude que os leva a fazer Um o UM-todo de um Eu-Mestre, o Um-todo de uma cidade e de um Estado (IMBERT, 2001, p. 03).

É pelo engajamento ético e a implicação do sujeito-professor da gestão que a narrativa se apresenta atravessada. Atravessada pelo universo simbólico da teia social do tempo histórico da infância, permeado de singularidades e experiências que ajudam a nortear sua posição no bojo do espaço educativo.

Yzahr nos traz experiências particulares, da sua infância como aluna, com capacidade de narrar o modelo educacional daquele espaço de aprendizagem por meio de uma reflexão profunda e atualizada acerca da necessidade de uma pedagogia alinhada na busca de respeito às crianças e suas formas de aprender, conhecer e se relacionar com a teia social.

No entanto, ao nos trazer essas reflexões, Yzahr parece assumir uma ética pedagógica quando convoca sua formação docente pautada na escuta, que se revela na possibilidade da construção de outra escola possível, distante do senso comum pedagógico. Podemos observar essa perspectiva no excerto a seguir:

**Gestora Yzahr:** *Em relação às perspectivas infantis que a gente tem que estudar, eu fiz uma pós-graduação na UnB com essa perspectiva da Educação Infantil. Então abre seus horizontes e vem uma perspectiva nova de um trabalho na escola em que você dá voz à infância, porque você tem que considerar as crianças para fazer um planejamento. Qual o momento que você vai deixar que elas escolham o que elas querem fazer? Então, é importante no projeto, que a gente tenha isso definido. Nesse sentido a criança é mais respeitada. É levado em consideração tudo que a gente planeja dentro da escola. A gente tá vendo na perspectiva da criança, no melhor para ela. Ela não vai receber que a gente traz pronto, né? A gente nunca sabe como será dentro da sala de aula, mas a proposta é como que a gente vai escutar e como elas vão receber aquela proposta.*

Quando relata suas experiências com a escola, podemos perceber que suas reflexões sobre esse tempo revela um caminho sob a perspectiva de um lugar de afeto, mas centralizador das ações infantis, sobretudo quando fala sobre uma pedagogia tradicional sem espaço para a palavra das crianças e que, ainda assim, traduzia, para ela, como um ambiente de acolhimento e fascínio.

**Gestora Yzahr:** *Na educação a primeira vista a criança não é escutada, porque vem tudo de cima. Eu não me lembro dessa abertura, desses passos que a gente tinha de fala da criança, não era uma coisa que acontecia, então desde o início eu sempre sofri muito, porque sempre gostei de estudar. Eu chorava para não sair da escola quando minha mãe ia me buscar. Por mais que fosse um ambiente tradicionalista, era um ambiente que sempre me fascinou.*

O engajamento por uma pedagogia que escuta, na nossa compreensão, parece encontrar ligação na (re)significação do tempo de “não-escuta” em sintonia com uma profunda reflexão sobre a atuação profissional atualizada, onde o cotidiano com as crianças é fundado na dimensão simbólica das cenas pedagógicas (re)editadas.

Podemos inferir, também, que os movimentos tecidos por essa profissional parecem partir de ecos vinculados a modelos organizadores do processo educativo reprodutor do senso comum (psico)pedagógico. Contudo, seu desejo parece convocá-la a (re)assumir a posição de facilitadora de um campo epistemológico onde professoras e crianças possam ocupar papel de protagonismo no processo educativo, distante do discurso pedagógico hegemônico.

Para Monteiro (2016),

[...] de acordo com o discurso pedagógico hegemônico, um dos lados da relação (*professor x aluno*) está desajustado: ou bem o professor precisa adequar-se à etapa de desenvolvimento em que o aluno se encontra, ou é o aluno quem necessita adequar-se a ela.

Nossa crítica recai sobre esta ilusão pedagógica. De fato, esta adequação, este pretenso ajuste psicológico entre professor e aluno não é factível. Isto não significa, por outro lado, dizer que o professor não deva refletir e decidir a cada momento sobre como atuar e o que ensinar aos seus alunos. O que pretendemos destacar é que aprender, no interior do ato educativo, depende basicamente da transferência que se instala entre professor e aluno (MONTEIRO, 2016, p. 148-149, grifo meu).

Nesse sentido, quando destacamos os modelos organizadores do processo educativo estamos justamente nos referindo aos ajustes das ilusões (psico)pedagógicas que mascaram o desejo latente dos sujeitos do chão da escola. Yzahr parece tecer movimentos contra a corrente ilusória, principalmente quando relata o esforço de ancorar a perspectiva de escuta do trabalho escolar na prática das novas professoras quando chegam à escola.

**Gestora Yzahr:** *Quando o professor novo chega aqui ele até estranha, porque tem professor que só quer saber de atividades em papel. Ele quer o papel, a atividade pronta. Quer vencer conteúdo. Eu já falo logo: “gente, calma lá! A gente vai caminhar conforme a criança está conduzindo a história ali”, né? O professor chega aqui na escola muito preso. Temos uma nova forma para trabalhar e pensar o planejamento que passa pela brincadeira, pela escuta e muita gente não tá acostumado com isso. É uma coisa muito mais rica, mais uma coisa trabalhosa para o professor. Numa escola tradicional você acha que isso não vai acontecer. E foi o que aconteceu com a gente, como foi feito com a gente e acabamos reproduzindo atualmente. Fruto da educação. Então acho que para a gente tirar isso, desmistificar e fazer o novo é muito difícil. Temos que ser pesquisadores, temos que estudar, temos que buscar também. Porque a perspectiva que se tem de escola é essa!*

Yzahr demonstra preocupação em relação a participação da comunidade escolar e como essa vê a prática pedagógica da escola. A reflexão narrada nos faz pensar sobre a cultura pedagógica arcaica e os caminhos organizadores do processo educativo. Essa preocupação também está presente no PPP da escola e nos parece um ponto central de atuação dessa gestora.

Importante destacar que a questão anunciada pela gestora é, por muitas escolas, ponto nevrálgico. Muitas escolas transferem para as famílias possíveis problemas de aprendizagem das crianças. Contudo, mesmo apontando alguns problemas com a comunidade, Yzahr movimenta as professoras para a compreensão de que é preciso criar vínculos e construir um caminho que faça essa aproximação com a comunidade.

Consideramos esse movimento como porta de entrada para a construção do vínculo que se estabelece com as crianças. A implicação dessa gestora reconhece as potencialidades da criança e, em reconhecendo essas potencialidades, possibilita que as famílias olhem para o trabalho da escola com os olhos da criança.

Assim, compreendemos que esse movimento de situar a comunidade para a perspectiva de uma pedagogia que escuta, corrobora com a perspectiva que, também, buscamos alcançar: privilegiar a existência de sujeitos desejantes. Significa dizer que, para que a escuta aconteça de fato e não apenas num documento ou no discurso, é preciso a implicação de sujeitos que reconheçam a existência das crianças e professoras como sujeitos constituídos na experiência cotidiana das cenas pedagógicas e que (re)editam experiências anteriores, presentificando-as em transferência.

Não pretendemos inferir que Yzahr tece esses movimentos intencionalmente, mas pelo seu engajamento ético transferencialmente atualizado no afeto do tempo histórico da infância

marcado na memória, que comparece no seu trabalho cotidiano. Ou seja, o desejo do sujeito-professor da gestão é lançado à (in)possibilidade de (re)significação quando a gestora assegura a ética, o afeto e o conhecimento que lhe são supostos na dimensão transferencial.

Quando faz a ligação do seu tempo histórico infantil, enquanto aluna, ao mesmo tempo em que o apresenta envolta em afeto, mas recusa o modelo na cena pedagógica, emprega-se enquanto sujeito faltante no caminho da verdade de seu desejo: na perspectiva da escuta, nos sujeitos referências de sua formação, em suma, no outro para além das professoras e crianças da cena pedagógica, pela palavra atualizada.

Para Kupfer (1997),

No entanto, a realidade do inconsciente ensina, como já foi dito, que a palavra escapa ao faltante. Ao falar, um político ou um educador estará também fadado a se perder, a revelar-se, a ir na direção contrária àquela que seu *eu* havia determinado. A palavra com a qual esperava submeter, acaba, na verdade, por submetê-lo à realidade de seu próprio desejo inconsciente (KUPFER, 1997, p. 59, grifo da autora).

Ao colocar a escuta como essência da organização do trabalho pedagógico, Yzahr sinaliza seu lugar na cena da gestão. Isso significa dizer que, para que a escuta aconteça de fato e não fique apenas marcada no PPP da escola, Yzahr – ao que escutolhamos – busca (re)editar a experiência vivida para construir seu vínculo pedagógico com a comunidade escolar, criando vida na sua trajetória educativa plena de marcas mnêmicas.

Pela narrativa transcrita e observação realizada anteriormente, percebemos um sujeito-professor da gestão implicado no cotidiano escolar, que busca transmitir segurança para as professoras e crianças, propiciando um ambiente pedagógico onde todos possam se movimentar como protagonistas, mesmo que ainda encontre as barreiras do senso comum e dos justificacionismo (psico)pedagógicos que insistem estar presentes no chão da escola, anestesiando a criatividade dos sujeitos da educação.

Nesse sentido, as palavras de Yzahr podem ser escutolhadas também da perspectiva de um sujeito com lacunas constituídas que procuram dar conta do desejo latente do “ser professora/gestora”. Não como palavras isoladas, mas palavras que anunciam a existência de um imaginário vinculado aos afetos do tempo histórico da infância, pois o seu intuito pedagógico, observamos, parece reclamar um trabalho de escolarização marcado pelos conhecimentos adquiridos, também, na complexidade da prática acumulada na estrada formativa.

Nas palavras de Pereira (2003):

A complexidade da prática supõe professores imersos nas lacunas constitucionais que os cercam, ou seja, nas instabilidades das instituições às quais se subordinam, em grande parte, por motivos de sobrevivência: nas inter-relações com colegas que, não sem frequência, resultam em conflitos políticos, em divergências de estratégias, em competições implícita ou explícitas; e nos limites de um sujeito sobre o outro que, na

relação com o aluno, não deixa de trazer à tona suas próprias ambiguidades, suas resistências, suas defesas, seus conflitos de identidade. Tudo isso se faz na particularidade do sujeito-professor que, em suas manifestações pulsionais, não pode racionalmente controlar regras ideais de “conhecer a si mesmo” ou tornar-se um indivíduo capaz de ouvir, aceitar, compreender e dar respostas coerentes e honestas ao mundo a sua volta a partir de um domínio (PEREIRA, 2003, p. 153-154).

Portanto, entendemos que há a tentativa de uma prática de escuta ativa nas inter-relações com os sujeitos da comunidade escolar, em especial as crianças, com o intuito de torná-los protagonistas na cena pedagógica estruturada. Por conseguinte, a escuta narrada por Yzahr é, para ela, um elemento central de melhor compreender as crianças. Tornou-se perceptível, também, a presentificação de (re)edições constantes das experiências passadas na sua rotina, principalmente na atuação como gestora quando precisa marcar seu lugar diante do grupo escolar. Nesse sentido, inferimos que Yzahr tem sua posição fundada, do ponto de vista do inconsciente, na (in)satisfação de modelos de práticas postas em ato na sua condição de gestora, o que parece ajudá-la a movimentar os vínculos nas cenas pedagógicas e instaurar o lugar de fala das crianças no chão da escola.

## CAPÍTULO V - Memória Educativa: *o traço mnêmico no enlace do vínculo educativo*

Escrever às vezes me disponibilizava uma jangada. Minha maior alegria era encontrar uma forma em um texto ainda em fragmentos, quando começava a surgir o resgate. Então eu tinha o calmo sentimento de ser envelopado e carregado, de poder colocar a salvo qualquer coisa dentro de mim nesta forma em evolução, na qual a lógica interna se desenhava e se consolidava à medida que eu podia brincar com ela. Apenas brincamos com o que temos certeza ou pelo menos com quem acabamos de adquirir um espaço de segurança e compreensão, enfim com quem estabelecemos as regras do jogo. É este lugar de segurança que emerge algumas vezes no seio da questão verbal. Uma leveza de natureza física. Simples como aquela que quando criança eu havia procurado, vagando pelos riachos, construindo torres de barro, barragens de terra, escavando as margens das lagoas e aí capturando os pequenos sapos e as larvas. Minha jangada era o lugar onde as bolhas de devaneios tornavam-se uma questão de palavras (AUTRÉAUX, 2018, p. 08).

Assim, ancorados no sentido da jornada que pode ser o ato de um sujeito escrever sobre si, na direção de uma possibilidade de interpretar-se e rever seus percursos e experiências vividas, apresentamos o dispositivo da Memória Educativa das professoras Ellenai e Riahdena, que muito contribuiu para verificar o lugar de fala do sujeito-criança no percurso pedagógico pensado pelo sujeito-professor, e também, sobretudo, clarear e superar as barreiras advindas das metamorfoses calejadas nos sujeitos em seu trajeto de vida no chão da escola.

Instigamos essas reflexões sobreditas trazendo, também, uma questão nossa: escrever também não seria possibilitar ao outro a leitura de um universo jamais visto, mas que se pode sentir no atravessamento da singularidade do sujeito que escreve? Como pontua Rubem Alves (2011), nos seus escritos: “Sentir a fundura das águas onde as palavras nadam silenciosas como peixes” (ALVES, 2011, p. 88).

Por essa rota, inferimos que a Memória Educativa inseriu como um dispositivo fundante na direção aqui marcada, pois, segundo Almeida (2012), esse dispositivo pode:

[...] escavar, remover o lixo encobridor da história individual do sujeito, permitindo que ele, ao falar do seu passado, pudesse atribuir significação ou re-significação de vivências passadas na experiência atual. Ao escrever, o sujeito depara-se com detritos que atravessam a escrita, restos que teima em comparecer na narrativa e, tal como na metáfora freudiana sobre a Etiologia da Histeria, leva consigo picaretas, pás e enxadas, parte para as ruínas e remove o lixo começando dos resíduos visíveis para descobrir o que está enterrado. Se seu trabalho for coroado de êxito, as descobertas se explicarão por si mesmas: as paredes tombadas são partes das muralhas de um palácio ou de um depósito de tesouro; os fragmentos de colunas podem constituir um templo; as numerosas inscrições, que, por um lance de sorte, talvez sejam bilíngues revelam um alfabeto e uma linguagem que, uma vez decifrados e traduzidos, fornecem informações nem mesmo sonhadas sobre os eventos do mais remoto passado (ALMEIDA, 2012, p. 14).

Nesse seguimento, compreendemos que as marcas do tempo histórico da infância dessas docentes, especificamente no seu percurso educativo, compareceram na escrita acompanhada por traços inscritos por esses eventos remotos. As imagens mnêmicas dessas inscrições se



apresentaram e contribuíram com os caminhos propostos. Essa escrita, portanto, agregou valor significativo à tese por apontar caminhos entre traços e imagens, representações psíquicas das marcas que ficaram esculpidas no sujeito-professor de hoje. Representações essas que surgem na cena da realidade em conexão às imagens mnêmicas desveladas pelas memórias educativas.

A relevância desse dispositivo no percurso da pesquisa se deu pelo fato de reconhecermos a Memória Educativa:

[...] como espaço biográfico e de possibilidade, para que o professor, como sujeito de pesquisa, inscreva-se como pessoa. Ao utilizar o dispositivo como instrumento de pesquisa, o pesquisador permite ao pesquisado-sujeito retornar a arquivos de memória próprios, que se manifestam de maneira consciente e inconsciente. Nesse processo, apenas o sujeito pode escrever ou se inscrever e operar sobre sua própria escrita. Escrita essa, que pode ser atualizada, de modo a trazer o passado no momento presente de maneira singular (BITTENCOURT; ALMEIDA; PATO; SQUARISI, 2021, p. 5-6).

Assim, esse caminho de pesquisa que apresentaremos a seguir, inscreveu-se num cenário relevante na busca de outros sentidos frente as metamorfoses do sujeito, confinantes às estratégias metodológicas aqui sobreditas, ancoradas na escuta-olhar da psicanálise no chão da educação, e que possibilitou o alcance autêntico das análises dos processos subjetivos que navegam de mãos dadas com as professoras nos vínculos estabelecidos no Jardim de Infância e na vida social. O roteiro de aplicação da memória educativa encontra-se no apêndice F (p. 363), ao final do estudo.

### 5.1. Retalhos constituintes de Memórias Educativas

Três personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a presciência da natureza de Deus. (BARROS, 2008, I).<sup>20</sup>

As palavras do poeta Manoel de Barros nascem da proposta de uma escrita de si que traz as reminiscências do tempo histórico da infância do “eu poeta”, as “Memórias Inventadas”, onde alegava só ter tido, na vida, a infância. Memórias apresentadas de forma fracionada, sem obediência há um tempo cronológico, mas tecendo movimentos não lineares envoltos no espaço-tempo subjetivo marcados na criança. São narrativas (re)criadas de experiências vividas conectando cenas e pessoas partícipes da sua infância e que, de modo incorpóreo, atravessam o sujeito poeta.

Nesse sentido, trazemos para o chão da pesquisa o dispositivo da Memória Educativa, convidando as professoras Riahdena e Ellenai a fazerem o “movimento poético” – porque não? –

<sup>20</sup> A série “Memórias Inventadas” foi editada em encadernação especial, em folhas soltas, envolvidas por uma fita e colocadas dentro de uma caixinha, por isso, não apresenta o número da página, apenas o do texto.

de escutolar suas trajetórias enquanto sujeitos da educação, bem como os registros fundantes das suas subjetividades que “marcaram sua forma de *ser* e *estar* no mundo”, permitindo-nos “compreender como se estrutura o sujeito professor a partir dos primeiros contatos da criança com esse lugar simbólico do ensinar” (BITTENCOURT; ALMEIDA; PATO; SQUARISI, 2021).

As memórias das professoras apresentam-se, para nós, investidas de palavras que ultrapassam lugares comuns alinhadas à verdade histórica extraídas delas na ressignificação do vínculo com o passado, restaurando a posição do sujeito-professor na cena pedagógica.

As cenas da teia social, bem como os sujeitos dessas cenas com as quais as professoras conviveram, são mensageiras de “elementos” dos quais se apropriaram, uma vez que veem carregadas de possibilidades que nos ajudam a figurar as representações de transferência e afeto, permitindo “compreender os processos subjetivos de sofrimento psíquico, culpa, medo, tristeza, angústia e depressão presentes no contexto pedagógico” (BITTENCOURT; ALMEIDA; PATO; SQUARISI, 2021).

Assim, para elucidarmos a constituição dos vínculos na dimensão afetivo-relacional dos sujeitos da cena pedagógica, apresentaremos os retalhos constituintes de memórias educativas, essa (re)edição histórica criada por elas.

#### **Quadro 02: memória educativa – Professora Ellenai**

*Não posso dizer que tive uma vivência na educação infantil, pois frequentei poucas semanas. Morávamos de aluguel e tivemos que mudar, contudo me lembro do nome da minha professora: Marli. Sempre quis estudar tinha muita vontade de ir para escola e lembro do meu pai dizendo que foi buscar meus materiais e que a professora disse que era uma pena ter que sair da escola, pois eu era uma boa menina e que eu ia chegar longe. Já no ano seguinte, na antiga primeira série, não tive uma boa experiência. Comecei algumas semanas após o início do ano letivo. Existiam umas meninas que estavam estudando na minha sala, daí perguntei a elas o que havia acontecido na semana em que não pude estar presente, então elas me responderam que a professora tinha feito um teste. Perguntei como era o teste e elas me responderam quase me ignorando: Ah ela falou “A E I U”. Então gravei isso e fui para a escola. Chegando na escola me dirigir a sala de aula e começou a aula e estava tranquilo, mas essas mesmas meninas falaram para professora que eu não tinha feito o teste, então ela me chamou na mesa e mostrou as vogais e eu repetir o que as meninas tinham me dito. A professora viu que eu não sabia as vogais e imediatamente me pediu para arrumar meus materiais porque eu iria para outra sala. Não sei se chorei, mas lembro que não queria mudar de sala. Fui para outra turma e logo me adaptei. A professora se chamava Denise era uma ótima alfabetizadora, mas como nem tudo são flores tinha um dia na semana que vinha outras professoras que não me recordo bem do nome dessa disciplina. Ocorreu que um dia as crianças estavam muito agitadas bagunçando, eu nunca fui de dar trabalho na escola, mas esse dia ficou marcado na minha mente. Ela gritou e pediu para que todos calassem e disse: Estão pensando que eu sou como vocês que usam havaianas? Eu não sabia onde esconder meus pés. Eu estava de havaiana eu me lembro que me encolhi coloquei meus pés no apoio da mesa e fiquei com muita vontade de chorar. Eu só abaixei a cabeça. Não me recordo nem do nome e nem como ela era só sei que ainda quando me recordo dessa cena ainda tenho vontade de chorar. Já na segunda série fui transferida para escola na Chácara Três Meninas. Eu adorei! Um lugar cheio de árvore! A professora era adorável carinhosa e conversava muito com a gente. Lembro de um dia que ela estava triste daí perguntei: Professora por que você está triste? Ela respondeu que tinha brigado com o namorado. Daí respondi: Não fique triste ele é um feioso kkk. Ela sorriu. Recordo do seu nome. Era tia Carla. Era uma professora simples, muito acessível. Se a gente oferecesse algo nosso, tipo lanche, ela comia. Já na terceira e quarta séries tivemos que retornar para escola que tinha feito a primeira série, Escola Classe 407 de Samambaia. Eu estudava, mas no dia das brincadeiras eu amava a interação com a turma. Tive bons professores, contudo alguns não se sensibilizavam com sua situação financeira.*

*Lembro que na sexta série fui acometida de uma doença e fiquei internada e me ausentei da escola por um mês, e logo ao retornar para escola tinha uma prova de português e relatei minha situação para professora que eu não tinha condição de fazer a prova, pois não havia tido acesso aos conteúdos. Ela só disse: faça a prova depois eu vejo. Alcancei nota, contudo não foi a nota que desejava e me senti sem voz e sem vez. Gostava muito de matemática e educação física. O professor de educação física fazia torneio entre as turmas. Fazia aula de aeróbica! Já no meu segundo grau, no 1º ano faltava muitos professores, mas gostava muito da aula de biologia, ela fazia umas aulas práticas de tipagem sanguínea levava violão cantava músicas para fixar melhor o conteúdo. Nos levou para conhecermos a UnB, isso fez criar uma vontade de estudar naquele lugar. Já no segundo e terceiro anos tive de estudar a noite para tentar buscar um emprego. A faculdade ficou para trás, fui trabalhar, casei e tive filho. Então, depois fui fazer a faculdade particular daí fiz concurso para monitor de Águas Lindas passei e comecei a trabalhar. Eu sempre fui muito organizada, mas as mães pensavam que eu que era a professora. Então minha colega falou que eu seria uma ótima professora. Não era bem o que eu queria, mas faculdade de pedagogia era o que eu podia pagar. Na faculdade tive uma professora que me incentivou a prestar o processo seletivo para professor temporário em 2014, pois estava terminando e ela me disse que seria uma ótima oportunidade. Tomei coragem e fiz. Passei e quando me convocaram larguei o meu cargo de monitor, pois a remuneração era muito ruim. Sou muito grata por essa professora, pois me incentivou. Nem sabia desse processo seletivo e mudou muito a minha vida. Ainda atuo como professora temporária e tento sempre fazer o meu melhor. Já até recebi algumas indiretas quando faço um trabalho diferenciado com meus alunos ou quando elaboro uma atividade que tenha um pouco mais de trabalho daí escuto: “lá vem a Leilane só dando trabalho”. Não era a profissão que eu desejava, contudo me vi ali fazendo e aprendendo com as crianças e aprendi a gostar e amar aquilo que faço. Não estou romantizando, dizendo que é fácil porque não é! Existem muitos problemas ainda a serem solucionados. O que digo é que quando você faz o seu melhor a coisa fica um pouco mais leve. Hoje posso compreender que nosso sistema educacional necessita de muitos investimentos, pois o que sofri é reflexo de salas cheias e de muita falta de estrutura. É preciso também haver muitas formações de autoconhecimento, de relacionamento interpessoal, pois necessitamos de entender melhor o nosso meio e termos um olhar e uma escuta sensível para podermos ajudar melhor nossos estudantes.*

### **Quadro 03: memória Educativa – Riahdena**

*Me chamo Riahdena. Tem 41 anos. Vou fazer 23 anos de Secretária de Educação. É engraçado que eu titubeei bastante em fazer essa memória educativa porque eu não tenho muitas lembranças. Eu não tenho uma trajetória linear que eu possa lembrar que eu posso falar. São fatos muito isolados e diferentes das outras pessoas, eu não lembro o nome dos professores. Eu não tenho essa lembrança. Claro, as escolas que eu estudei porque tem registro escrito, mas eu acho que se não fosse isso também lembraria. Eu comecei a estudar em Taguatinga na escola classe 08 e era perto onde nós morávamos: eu, minha mãe, meu pai e minha irmã. Moramos na época no quintal da casa dos meus avós maternos. Foi muito tranquila essa ida, eu não me lembrei de medo, de nada. Na época o uniforme era aqui com uma jardineirinha. Era branca e vermelha, parecendo aquelas toalhas de mesa utilizadas, né? E era bem bonitinho e depois o uniforme passou a ser a saia plissada com blusa com emblema no bolso, né? A blusa branca de botão com emblema da escola no bolso que era costurado na blusa. Lembro de um amigo que estudou comigo que era muito negro, era o garoto mais negro da escola. O nome dele era Damião. Faziam uma espécie de bullying, naquela época não tinha esse nome, né? Chamavam ele de Cosme e Damião e a mãe dele era uma negra muito simpática e ele ficou afastado da escola por algum tempo porque ele caiu da árvore quebrou a maioria dos dentes. Me lembro um pouco da sala também da primeira série. Que era uma professora mais velha, mas eu também não me lembro o nome dela ela. Ela era doce. Outra coisa que ficou uma lembrança marcada, não sei se não foi no primeiro ano ou no segundo ano, a turminha ia ensaiar “A linda rosa juvenil” e eu fiquei tipo substituta da “linda rosa”, né? Da menina que ia fazer a linda rosa que era a mais bonita da sala, claro! Bom, nessa época a gente morava no barraco de madeira na lateral do quintal da minha vó. Eu sempre tive uma relação muito gostosa com meus avós, minha irmã mais velha e eu somos as netas mais velhas e ficamos mais próximas dos meus avós, por causa dessa necessidade. Tem uma amiga de infância que morava no lote ao lado. Hoje nós somos comadre. Eu sou madrinha do filho dela e mantemos essa relação até hoje. Eu lembro de brincar no quintal bem grande dos meus tios que eram cinco tios. Então era aquele chamego comigo e com a minha irmã. De passear muito com meus avós de viajar, de frequentar piscina em Caldas Novas porque eles me levavam, já que minha mãe e meu pai não tinham condições financeiras e nem tempo, porque meu pai trabalhava muito e eu lembro que ele folgava sábado à tarde e domingo, então já tava muito cansado e ele sempre gostou de beber. Mas tarde isso se tornou um vício mais constante. Brincava muito, brincava na rua. A gente ainda tinha a liberdade, os pais ficavam conversando nas calçadas das casas e brincar na rua com muitas crianças. A minha irmã, seis anos mais velha do que eu, já tinha um grupinho dela e eu lembro que a gente teve uma relação mito conturbada, porque ela era primeira neta, primeira sobrinha. Ela confessa que quando eu nasci ela ficou com muito ciúme de mim e tentou me matar e a qualquer oportunidade que ela tinha, fazia questão de demonstrar que eu não era bem quista.*

A gente demorou bastante tempo para refazer essa relação de irmãs. Lembro que eu era pequena, ainda sei lá 03/04 anos, ela tinha a turminha dela, lá da rua, também colegas da escola e quando os colegas iam lá para casa pra brincar no quintal, minha mãe falava que eu tinha que brincar também e só que, nessa obrigação de me incluir nas brincadeiras, ela fazia com que eu dormisse. Eu tentava interagir na brincadeira, eu apanhava ou eu levava tão a sério a brincadeira de dormir que eu acabava dormindo mesmo. Sempre foi uma relação de ciúme mesmo ou de demonstrar que ela tinha o poder e eu de sofrer bullying, dela me chamar de gorda, feia. Na pré-escola e no primeiro ano escolar, eu fazia muito com a minha mãe aquele tracejado. Ela fazia o tracejado e eu tinha que cobrir. Lembro da gente encapando os cadernos, mas ela fazia questão do material completo, assim, não era cheio de luxos, mas lembro da gente encapando cadernos, algumas vezes livros, que eram doados pela a Secretaria de Educação e algumas vezes encapar até com plástico de saco de arroz, de saco de açúcar. Quando tinha um plástico bonitinho era a glória! Tanto que depois eu comecei a fazer minhas próprias capas. Sempre gostei de inventar. Gostava de fazer dever de casa. Não era aluna destaque, mas sempre ficava acima da média. Fui passando. Acho que eu estudei até a segunda série nessa escola – Escola classe 8 – e depois meus pais ganharam lote, um lote não, uma casa na Samambaia/DF. Chamavam de “SHIS” (Antigos Setores Habitacionais do DF), na 412 de Samambaia que era um casas iguazinhas. Aquelas casas que eram feitas para pessoas de baixa renda. Talvez um dos primeiros financiamentos de que eu me lembre. Tipos esses existem hoje bem baixinho mesmo. A gente mudou pra cá, é porque hoje eu resido na Samambaia e não tinha escola na época. Tinha uma escola que era bem distante e hoje por coincidência da janela do meu prédio eu vejo essa escola. Então não tinha vaga para atender a comunidade. Então eu passava a semana com os meus avós, estudando nessa escola e no final de semana minha mãe pegava a gente na sexta à tarde. Pegava para trazer pra cá. No final do segundo ano a minha mãe conseguiu vaga nessa escola, que hoje é a Escola 404 aqui na Samambaia e na época, como tinha que abarcar muitas crianças, era aquele turno da fome. Horários totalmente diversos em que onde devia ter dois horários, manhã e tarde, na verdade tinham 04. Eu estudava de 11h às 14h. Sei que essa escola era daqueles pré-moldados. Que a escola era fria, muito frio: no frio e no calor era frio. As janelas e as portas ainda de metal.

Logo depois eu passei para escola 410 que já era o horário normal, escola classe, aí foi mais tranquilo. Fiz catequese também nessa escola. Lá tive, assim, o primeiro namoradinho, aquela coisa de mandar a cartinha. Nessa escola teve uma festa de correio elegante que uma amiga da minha mãe até trabalhava nessa escola. Eu tenho até foto que eu ficava toda arrumadinha, toda bonitinha, com a saínia e uma blusinha e essa amiga da minha mãe passou lápis no meu olho... É... Foi a primeira vez que eu passei lápis assim, maquiagem mesmo, de fato. E lembro que, acho que foi a primeira vez assim, prestando atenção que eu me senti é... Como é que eu vou dizer... Sexualizaram a menina, né? Eu fiquei incomodada com isso, não sabia como lidar, mas a minha mãe tava tempo todo de olho em mim e isso me deixava segura, mas ao mesmo tempo em que eu me sentir bonita, eu tava me sentindo em perigo. Depois, eu fui para escola, que era um pouco mais distante da minha casa, na quadra 614. E lá eu tive uma professora bem marcante, foi na época de uma das greves mais duradouras que a Secretaria passou. Não sei se era Elisângela o nome dessa professora, não sei se era Edivânia, sei que ela foi marcante porque o pai dela tinha uma academia de karatê perto da casa onde nós moramos aqui na Samambaia. Enfim, ela era uma professora jovem. Muito jovem, aguerrida, e participou dessa greve, aí, eu lembro de querer escrever um cartãozinho de Natal para essa professora, que era brava, muito brava, apesar de muito jovem, e a minha mãe falou que ela não merecia porque ela deixou a gente muito tempo sem aula e hoje eu lembro disso, engraçado, né? Como na época, talvez pela carência e necessidade das mães solteiras manterem os filhos na escola, elas não entendiam essa busca de direitos que os professores tinham e hoje eu participo ativamente e a minha mãe tem, ainda hoje, medo: “cuidado, não vai, se afasta, tem certeza?” Com medo das manifestações. Continuava sendo uma boa aluna. Fazia todas as tarefas. Tinha notas muito boas. Eu lembro no recreio, como era a escola que não tinha muro, era só aquele arame liso, a gente brincava, mas ficava um pouco com medo porque todo mundo que passava ao redor da escola via a gente. Ficando mocinha, né? A minha mãe alertava bastante quanto aos perigos e ela às vezes ia buscar. Tinha turminha que ia junto e voltava junto, mas ela ia buscar. Minha mãe sempre foi muito presente. Meu pai nunca teve tempo, meu pai era analfabeto. Tem aquela alfabetização funcional, que era assinar o nome e saber de algumas coisas, mas que não estudou. Não teve oportunidade de estudar e sempre confessou que nunca gostou, mas deixou bem claro a importância de se estudar. A minha mãe, se não me engano, estudou até o 4º/5º ano, não me lembro bem. Não passou daquela educação de primeiro grau de antigamente, mas ela sempre estimulou bastante a estudar. Depois disso eu voltei a morar com meus avós durante a semana, porque a escola tava em construção ainda, a escola para que nós íamos continuar a sétima série, se não me engano. Passei da sexta série para a sétima e ia demorar muito para começar as aulas. Então eu fui para uma escola em que minha irmã estudou que é o Centro 04 de Taguatinga/DF de Educação Fundamental e Médio e eu gostava muito dessa escola, apesar de que às vezes a gente acordava muito cedo, tipo na segunda-feira sair junto com meu pai 5 horas da manhã para estar nessa escola às 7h15min porque tinha salas específicas, sabe? Me sentia naqueles filmes norte-americanos em que os alunos mudavam de sala. Me sentia chique, importante! Mas aí já teve conflito na adolescência, começar a ganhar peso, me sentir um pouquinho envergonhada. Tinha poucos amigos e sempre fui uma aluna que se destacou pelo bom comportamento, pelas boas notas e isso nunca foi sacrifício para mim não, pelo contrário, eu gostava.

Nessa escola a gente teve um professor de história que eu tive muita dificuldade com ele, porque ele não tinha muita didática pra passar, era muito jovem. Acordava de madrugada para estudar, rever matéria e mesmo assim com muita dificuldade, porque ele não sabia passar direito mesmo assim eu conseguia estar na média. Na escola onde eu fiz a 7ª série e a 8ª série lá, eu lembro que tinha de 13 pra 14 anos. Na época em que os hormônios eclodem. Foi minha primeira grande paixãozinha assim, um rapaz bem mais velho que morava próximo à escola e o pai dele era dono de uma loja de produtos agrícolas em Taguatinga e tinha um grupinho de uma amiga que já namorava o irmão, enfim, eu fiquei apaixonadinha, mas aí descobri que ele tinha namorada e foi aquela desilusão da vida. Terminava sempre as provas rápido, dos colegas me pedirem cola e eu não consegui passar cola porque eu era muito temerosa e eu não sou boa de mentira até hoje. A gente usava na época carteirinha nessa escola. Carimbava presença, falta, atraso, aquela famosa carteirinha que eu achava o máximo aquele controle. Como é que todo mundo fazia: Professores, responsáveis administrativos, para escola fazer aquele controle? Os pais acompanhavam. De alguma forma dava certo e era disciplinatório também. Na verdade eu gosto de disciplina! Um fato que agora eu lembrei, eu acho que foi na segunda série na época do ditado. Lembro de ter errado duas palavras nesse ditado, que era um pedaço de folha e eram palavras que tinha um desenho para gente colorir e a professora ditava. Era de autocorreção. Ela falou que quem tivesse errado mais de três palavras era para rasgar o papel e jogar no lixo, porque não tava bom. Aquilo me marcou de tal forma que até hoje eu sinto uma dor, assim, de “poxa, não sou boa o suficiente! Porque que ela pediu para fazer isso?” Eu lembro com certa pontinha de dor. Mas aí, voltando ao 7º e 8º ano, essa escola foi muito boa, eu gostava muito das práticas diferentes: a sala de PCR, de Práticas Comerciais onde preenchíamos cheque, notas, documentos. PIL eram “Práticas Integradas do Lar” e a gente fazia receitas e eu adorava porque eu via os meninos fazendo coisas que antes eu só vi as meninas fazendo, tipo tem que trabalhar na cozinha, arrumar casa, montar da mesa. PAE eram as Práticas Agrícolas que a gente trabalhava na horta, uma coisa bem interessante. Lembro de tentar jogar futebol e acertar umas caneladas nas pessoas. De me esforçar bastante para jogar vôlei, mas nunca fui assim o destaque. O que eu tinha nas matérias e não tinha nas práticas físicas, nos esportes, mas sempre fazia física, sempre me esforçava, mas nunca realmente fui boa. Depois, eu acho que no 7º e 8º ano eu estudei com uma amiga chamada Deliana. Eu achava o nome dela super diferente. Ela morava ali perto da casa dos meus avós na QNG de Taguatinga e eu lembro que a ela admirava muito a irmã dela que até tinha uma deficiência visual e essa irmã dela fazia Magistério. O sonho da Deliana era fazer magistério. Na época tinha seleção e tal. Então ela me pediu para que eu a acompanhasse, ela não era tão boa aluna assim como eu. Sempre ficava de recuperação e eu lembro da gente estudar junto, dela me contar algumas coisas, que já tava namorando, né? Já tinha uma vida social mais agitada. E ela falou: “Vamos fazer essa prova de seleção comigo? Você me dá mais confiança!” Aí e eu pedi permissão pra minha mãe e a gente vai foi fazer essa prova. Lembro que não era uma escola muito distante, não. A gente foi a pé e voltou a pé. Eu nunca tinha expressado esse interesse de fazer magistério. Acabei passando nessa prova de seleção para magistério na Escola Normal de Taguatinga e Deliana não. Eu fiquei muito pensativa a respeito disso, mas enfim, fui lá conhecer a escola e me apaixonei. Lembro da minha mãe me perguntar: “Mas você tem certeza disso?” Porque era um curso dispendioso, caro, né? Eu falei que queria fazer. Ela foi lá e fez a matrícula. Me lembro de ficar admirando a escola de aplicação. Quando passou esse período, ia fazer 15 anos. Tem aquela expectativa da festa de 15 anos e eu sabia que não ia ter festa de 15 anos! Porque não tinha condições! Nessa época meu pai começou a beber demais, isso começou com mais intensidade. Minha mãe começou a trabalhar fora para tentar ajudar mais um pouco, sempre tentando me ajudar em tudo. Os materiais eram caros, tinha que comprar vale transporte, a escola fornecia almoço, mas tinha que ter um lanchinho. Enfim, não tinha variedade de roupa. Tinha que lavar para usar a mesma roupa, né? Nunca passamos falta, mas, não sei se pelos conflitos ou pelos hormônios, eu comecei a engordar muito. Foi muito preocupante esse 1º ano na Escola Normal porque era um ano decisivo assim, né? A gente tinha aula de manhã e a tarde. Muitas vezes eu ficava muito cansada preparando as coisas de noite. Minha mãe ajudando e a gente não tinha nada. Foram dias que a gente ficava conversando, meu pai chegava bêbado... Enfim, eram momentos ruins e eram momentos bons. Fiquei até emocionada porque eu lembro que tava chovendo e às vezes a gente prepara na caixa de Contagem. A minha mãe tava com tanta alegria me ajudando a fazer aquilo. Teve que comprar a caixa... Ai! Que momentos que a gente passou ali! (pausa emocionada) Era muito difícil, porque tinha que acordar cedo. Ter que deixar separadas a mochila e as roupas e as mochilas eram pesadas, porque você tinha muitas matérias durante o dia, né? Mas eu lembro de rir muito nesse curso, de brincar muito, de ter amigas que eu levo até hoje na vida.

No magistério, tem um Professor específico que eu lembro bastante: professor Alberto de Biologia. Ele já era um senhorzinho, sabe? Ele já tava com 60 e poucos. Eu tinha 15 anos e ele já tinha 60 a 70 anos. Lembro muitas vezes que a filha dele ia leva-lo e busca-lo e ela já era uma senhora! Ele dava aula com tanta vontade. Tinha baixa estatura, calvo, cabelos branquinhos, usava jaleco, sempre bem arrumadinho. Tinha uma didática incrível. Lembro do professor de química que infelizmente, na primeira onda do COVID acabou falecendo. Os professores de didática eu não lembro os nomes, mas eram muito criteriosos na avaliação de cadernos, nos trabalhos de apresentação oral e escrita. A gente sentava em duplas naquelas carteiras que eram pra ser individuais, mas na sala eram três fileiras de dois. A sala era bastante numerosa. Eu tenho boas recordações nesse curso! Passei grandes apertos de achar que não ia dar conta!

Graças a Deus nessa época foi criada a bolsa auxílio para os estudantes do magistério. Fiquei super feliz porque cada ano aumentava um pouquinho valor. Aí eu podia comprar uma caneta mais bonitinha, podia comprar adesivos, comprar um caderno e enfeitá-lo da maneira que eu quisesse. Tirar xerox, gente! Na época era xerox de apostilas, de material. Estudava na biblioteca que era pequena, mas que tinha muitos livros. Lembro de passear por entre essas prateleiras das estantes de livros e sempre estudar muito. De rir muito, de brincar quando eu podia, de achar graça nas coisas. Às vezes, no intervalo do almoço, a gente ia para grama descansar um pouco porque eu dormia muito tarde, né? Lembro de ter muita responsabilidade com as atividades de casa, das provas. Ficava muito irritada quando tinha que fazer trabalho em grupo e as pessoas não colaboravam e não levavam a sério. Tinha muito respeito pelos meus professores, não tinha intimidades com eles por causa da posição hierárquica. Eu tinha muito receio, mesmo sabendo que não tinha feito nada e que era uma boa aluna, das reuniões de pais e da mãe ouvir reclamações. Perguntava: “E aí mãe?” E ela: “Você foi elogiada. Tá tudo bem. Parabéns. Que bom que você é assim filha!” Mas que engraçado! Eu to me emocionando com essa fala! Mas não tô lembrando do porquê de tanta emoção! (emocionada). Concluí o magistério e lembro de fazer estágio, de me esforçar muito nesses estágios, na elaboração do plano de aula, né? Lembro de fazer estágio na Escola de Aplicação. Ah, eu lembro de uma professora chamada Alexandra! Eu acho que esse é o nome dela. Ela contava histórias e eu ficava fascinada da maneira que ela contava as histórias, como as crianças ficaram quietas e prestavam atenção nessas histórias e aí eu começava a me apaixonar por histórias e querer ser como ela. E eu me empolgava de vê-la contar a história “Lúcia já vou indo” e quando eu achei esse livro não pensei duas vezes, nem sabia se eu podia comprar e dei um jeito de comprar. Eu achei a história e a interpretação dela muito boas, mas depois eu lembro que ela me ajudou em um momento, me emprestou essa história para eu tirar cópia, eu acho. Passava pelo estacionamento entre a Escola Normal e a Escola de Aplicação dos professores e falar: “Nossa um dia eu quero ter um carro com esse!” E hoje eu percebo que eram carros populares. Mas eram carros das professoras, bonitos, maiores. Mas eu falava que queria ter um carro, né? Esse desejo de poder progredir e de ter as coisas. Lembro também que a minha vó e meu avô, na época meus pais começaram a brigar e a gente teve que voltar para casa dos meus avós porque começou a ficar perigoso. Meu pai começou a ficar violento, não chegou a agredir, mas tinha atitudes de trancar o portão, de impedir que a gente saísse, cortava a mangueira de gás. Então minha mãe resolveu separar e a minha vó falou para ela voltar. Foi um período muito difícil pra gente. Pra mim e pra minha mãe. Talvez tenha nos unido mais porque a minha irmã já estava casada e morava em outro lugar. A gente teve que voltar e meu avô teve que se destituir de um quartinho de ferramenta na lateral da casa dele pra gente mora lá no quarto. E aí esse quarto começou a ficar apertado, tinha um pouco de piada, não pela minha avó, mas pelo meu avô de ter que receber a filha de volta em casa e separada. Lembro das vezes de estudar chorando porque a minha mãe tinha vergonha de comer, não tinha dinheiro para comprar, para cozinhar e nem tinha espaço pra gente cozinhar. Tínhamos que compartilhar as refeições com meus avós. E aí que eu estudava mais pra gente ter a possibilidade de perspectiva de futuro. Foi um período mais difícil. Era todo mundo no mesmo lote, meus tios iam muito lá, família numerosa. Isso fazia com que eu estudasse mais, que procurasse o meu melhor para ter perspectiva de futuro. Lembro que também no segundo ano foi lançado em 97/98 o PAS (Programa de Avaliação Seriada) da UnB e era meu grande foco “entrar na UnB”, fazer faculdade já que não tinha nenhuma possibilidade de pagar uma. Eu fiz PAS, primeira fase, aí eu lembro que o meu desempenho foi muito bom e que foi oferecida para mim uma bolsa de 70% no cursinho objetivo que na época era “UAU!”, né? Só que era a noite. Fiquei muito feliz, né? Eu consegui! Só que não teve como bancar os 30% e não teve como bancar as passagens porque, senão me engano, era ali no Centro de Taguatinga/DF. Fiquei muito decepcionada com isso. Continuei estudando bastante e em 1998 saiu o edital para a Secretaria de Educação – na época Fundação Educacional – e as professoras estimularam a gente a fazer concurso para a gente ter ideia de como seria. Eu fui fazer com outras colegas também e acabei sendo classificada. Lembro que minha classificação foi 1998. Aí foi aquele ano de formatura, meus avós ajudaram a pagar as parcelas para ter uma formatura de fato e de direito. Ganhei uma viagem pra casa da minha tia-avó na praia, eu só tinha ido à praia quando era pequena. Tinha a expectativa de ser convocada e assumir o concurso porque algumas colegas já tinham sido convocadas. Aí, um único telefone que tinha era um orelhão. Estava à frente da casa da minha tia-avó que tinha um barzinho. A minha amiga Mariane que também é da Secretaria até hoje entrou em contato com a minha avó falando que estava sendo convocada. Eu lembro que fiquei muito feliz com a expectativa de ter uma vida melhor, de ter um emprego. Até então eu tinha tentado currículos e eu nem tinha 18 anos ainda, tinha 17. Deixar currículos, da aula particular, tudo para ganhar um dinheirinho, né? E nada tinha ido muito à frente. Então, logo depois voltei dessa viagem e na época minha irmã era casada com advogado. Ele entrou com um processo na justiça porque algumas colegas já tinham sido convocadas nessa situação. E assim entrei na secretaria e estou lá até hoje!

Apesar de não lembrar, assim, de maneira linear o que aconteceu em cada ano, lembro de algumas atitudes que na época foram sentidas por mim e eu até hoje não quero repeti-las. Que é essa mania de deixar o aluno muito quieto. “O aluno quieto é o aluno bom”. De ser muito severa. Eu sempre sorri muito com meus alunos. Eu sempre quis que eles me vissem sorrindo e que eles se sentissem bem. Não se sentissem ameaçados ou amedrontados perto de mim. Claro que às vezes a gente tem que pegar um e falar mais sério. Claro que eu já gritei. Hoje não tenho mais essa prática e eu acho que a gente só aprende a ser professora sendo professora, né?

Ao decorrer dos anos a gente vai avaliando nossa prática e vai melhorando. Entrei na Secretaria e trabalhei primeiro na escola da QNL, depois trabalhei numa escola no final da Samambaia e depois em São Sebastião. Tudo isso morando ainda na casa dos meus avós em Taguatinga. Era uma dificuldade de pegar o ônibus e desse medo de ter que sair muito cedo. Quando trabalhei em São Sebastião saía de madrugada. Minha mãe, coitada, tinha que acordar mais cedo ainda porque ela precisava me levar na parada. Trabalhei uns 03/04 meses porque tava muito difícil pra mim e fui trabalhar na Samambaia. Depois eu fui pro Recanto das Emas/DF. Daí meus pais venderam a casa que tínhamos na SHIS (antigo setor habitacional) e compraram uma casa lá no Recanto das Emas, onde minha mãe mora até hoje. Quão vitorioso foi esse momento. Eu já estava na Secretaria, né? Entrei em 1999, então a gente tinha condição de comprar alguma coisinha. Já tinha um carro velho que favorecia esse deslocamento e logo aí eu trabalhei na sede também da Secretaria. Depois consegui passar pro Recanto das Emas e ficou mais fácil. Trabalhava perto de casa e a coisa começou a deslanchar e talvez a minha relação afetiva com o Recanto tenha se dado por isso. A nossa vida começou a ficar mais confortável. A nossa vida começou a ter outro patamar. Comecei a viajar, comprar algumas coisas, de ter mais roupas, sapatos. De poder ir à lugares. Talvez não queira sair do Recanto até hoje por minha mãe permanecer lá. Mas hoje a minha prática, como professora, é uma prática totalmente voltada à afetividade, à compreensão, à manutenção de um ambiente mais harmonioso. Lembro de sentir medo de ser advertida é uma coisa ainda presente. De tanto meus pais falarem “Respeite os professores”, tinha medo de fazer alguma coisa que parecesse desafiadora pros professores e ser repreendida. Algumas vezes eu tenho vontade de falar, mas não o faço por me sentir ameaçada ou ameaçadora de frente à responsabilidade e postura do professor. Muitas vezes eu me calei. Precisei tomar muita coragem também para falar. E consegui falar, me expressar foi uma vitória foi libertador. Mesmo assim ainda tenho receio de me expressar. E no decorrer dos anos eu vejo como é importante a gente ser estimulado desde cedo a expressar nossa opinião. Eu tento fazer isso com meus alunos o tempo todo. Permitir que eles se expressem fisicamente, que eles possam desenvolver a psicomotricidade porque eu fui muito limitada dentro da minha criação em casa e dentro da escola também: “a mocinha não pode fazer isso, menina não pode fazer aquilo, não pode abrir a perna, não pode ficar assim...” Tanto que meu corpo ainda é muito limitado até hoje. E eu descobri isso depois da faculdade, depois da especialização. Eu fui tolhida fisicamente. Essa coisa de “mocinha, mocinha, mocinha” e minha mãe tinha muito medo de que nós fossemos assediadas ou coisa assim. Meu corpo ainda sofre com essas questões. Por isso que eu presto muita atenção nessa questão psicomotora com meus alunos e fico tentando fazê-los acreditar que são crianças que têm potencialidades e podem fazer o que quiserem com responsabilidade, enxergando o que é certo e o que é errado, que podem subir, descer, correr, pular. Ter o corpo mais livre, né? Porque à medida que a gente cresce, vai tendo que se encaixar em alguns padrões. Desde a primeira vez que eu experimentei a Educação Infantil eu gostei. Esse período em que o processo tem mais liberdade, tem um currículo mais flexível e tão englobador que dá pra gente lidar com a criança. Eu fui mudando de escola a medida que eu achava o projeto da outra escola mais interessante e que eu poderia ser mais útil na outra escola e em outro momento.

Só consegui fazer faculdade, na verdade, porque eu tentei várias vezes na UnB e sempre ficava ali no linear da lista de espera e nunca consegui. Tentei Psicologia acho que duas vezes, depois tentei Arquivologia na UnB. E nunca consegui ingressar. Aí na época que eu mudei pro Recanto das Emas, tinha uma faculdade de chamada FTB (Faculdade da Terra de Brasília) que na época era muito bem vista. E eu consegui organizar, porque na época minha mãe não tava trabalhando, eu era mantenedora da casa. Ingressei nessa faculdade particular. Estava trabalhando na Regional de Ensino do Recanto das Emas, eram muito próximo as duas, gostava muito. Só que eu não consegui e tive que parar a faculdade, porque meu pai ficou muito doente. Na época eles estavam separados há algum tempo. Ficamos muito abalados porque a situação dele era grave. Descobriu um câncer já num estágio avançado, minha mãe ficou muito fragilizada, gente tinha que dar esse suporte para ela que ficou no hospital com ele, mesmo já separados. Depois de algum tempo eles reataram a amizade, então minha mãe cuidou dele o tempo todo e acabei deixando faculdade. Logo depois, a Secretaria de Educação fez um convênio com o UniCEUB (Centro Universitário de Brasília) pela determinação da LDB 9394/96 porque todos os professores concursados tinham que ter nível superior, né? Então ela ofertou um curso superior junto à UnB e depois foi expandido pro UniCEUB. Eu fiz esse curso de pedagogia. Dentro do horário de trabalho às terças, quintas e sábados e concluí esse curso em 2005/2006. Depois que voltei para FTB e fiz especialização. Fiz especializações oferecidas pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação). Quando eu estava na equipe da gestão da escola, fiz aqueles cursos intermináveis de gestores e todos os cursos oferecidos pela EAPE. Fui fazendo no decorrer do ano. Eram cursos muito bons e aqueles que eram oferecidos próximos a Regional, eu fazia todos. Fiz alguns cursos particulares também, daqueles que a gente só “lê, preenche e entrega” (risos), mas não eram tão poderosos, mesmo assim eu aprendi muito com eles. Enfim, hoje eu vejo que o meu ingresso na vida escolar, o esforço que eu sempre demandei nos estudos, a questão de me manter bem na escola, de ter um bom aproveitamento foram decisivos pra mim. Tanto na escolha da minha profissão, que foi meio por acaso e foi ótimo também. Hoje eu tenho conforto, né? Eu tenho a possibilidade de viajar, porque eu sempre sonhei em viajar e agora está se tornando mais real, mais palpável. Claro que merecemos ser mais bem remuneradas, melhores condições de trabalho, mas dentro de tudo isso, desses anos que nós passamos, a profissão que tem me favorecido conforto financeiro, conforto em todos os sentidos.

*Mesmo a questão da pandemia de poder manter o trabalho, manter o padrão de vida sem ficar ainda mais assustada, mais desesperada com a situação do país, com a situação política, de conseguir colocar as coisas em casa e dar conta dos nossos compromissos financeiros a Secretaria me possibilitou isso e como professora eu tenho que passar isso, eu tenho que manter uma relação muito próxima aos pais dos meus alunos, mostrando pra eles o quanto é importante estarem de olho, estarem próximos aos seus filhos, estarem realmente fazendo esse acompanhamento da vida escolar, estimulando eles, sempre dando estímulos positivos, mostrando que a educação é a possibilidade deles mudarem de vida como eu mudei. Eu fui a primeira pessoa da família a ter um emprego público. Ainda única (risos) a concluir um curso superior, a ter uma formação certificada. Então, eu sou feliz pela minha história, apesar de ainda ter que descobrir porque que não me lembro de certas coisas, certos detalhes, dessas lembranças lineares a respeito dos períodos, dos processos, tudo muito vago, muito solto. Agora, e antes gravando alguns pedacinhos antes de me emocionar, vem lágrimas aos olhos e vem a emoção, mas ainda não me lembro porque toda essa emoção, não me lembro direito. Não consigo nomear essa emoção. Talvez dentro do processo terapêutico eu me lembre a partir daqui, mas eu titubeei bastante para fazê-lo porque dentro do que me foi solicitado, né? Apesar do Adail sempre deixar... né, Adail? Você é demais! Deixar isso muito aberto com todo apoio, todo alicerce para a gente falar, eu não me sentia confortável. Como até agora não me sinto. Foi muito difícil para eu pegar o que eu tinha já gravado e colocar dentro de um cronograma para tentar falar de tudo mais ou menos de ordem crescente. Estudar para mim talvez tenha sido refúgio, tenha sido a salvação. Hoje eu tô muito indisciplinada para estudar. Tô muito folgada querendo descansar (risos). Tô num processo assim: “ai, não quero mais estudar!” Estudar assim, talvez um mestrado, um doutorado, não me vejo fazendo isso. Vejo a correria do Adail, a responsabilidade, como de outras pessoas também. Talvez eu mude de ideia amanhã, mas até então não me vejo, porque sempre pra mim, apesar de ter sido um refúgio, uma salvação, foi muito pesado, sempre teve muita responsabilidade imputada no meu processo educativo. Tudo era uma responsabilidade muito grande. Talvez as coisas pudessem ser levadas levemente. Eu senti muita responsabilidade, muita preocupação com meu desempenho e o que isso ia refletir na minha vida adulta. Então, talvez quando eu consiga tirar esse peso e trazer um pouco da leveza, das possibilidades que eu tenha a explorar, isso se torne mais fácil para mim, mas até então isso é um processo que envolve muita responsabilidade. Tudo que eu fiz até hoje, tudo o que eu faço é com muita responsabilidade. Hoje menos! Eu procuro mais leveza e prazer. Isso também na forma que eu dou aula, na forma que eu abordo meus alunos, procuro trazê-los mais perto de mim. As famílias com mais leveza e bom humor, mas até chegar nesse patamar, eu sofri bastante. Até dores físicas foram experimentadas por trazer tanta responsabilidade, tanta disciplina dentro desse processo que na verdade deveria ser um processo mais leve, mais natural. É isso!*

No primeiro momento, observamos duas professoras envolvidas em um tempo histórico da infância, dialogando com as cenas, sujeitos e/ou membros da família que contribuíram para o movimento do seu processo educativo, deixaram marcas e comparecem atravessados nos retalhos das suas cenas pedagógicas, conforme se observa nos seguintes excertos:

**Professora Ellenai:** *Na faculdade tive uma professora que me incentivou a prestar o processo seletivo para professor temporário em 2014, pois estava terminando e ela me disse que seria uma ótima oportunidade. Tomei coragem e fiz. Passei e quando me convocaram larguei o meu cargo de monitor, pois a remuneração era muito ruim. Sou muito grata por essa professora, pois me incentivou. Nem sabia desse processo seletivo e mudou muito a minha vida.*

**Professora Riahdena:** *Apesar de não lembrar, assim, de maneira linear o que aconteceu em cada ano, lembro de algumas atitudes que na época foram sentidas por mim e eu até hoje não quero repeti-las. Que é essa mania de deixar o aluno muito quieto. “O aluno quieto é o aluno bom”. De ser muito severa. Eu sempre sorri muito com meus alunos. Eu sempre quis que eles me vissem sorrindo e que eles se sentissem bem. Não se sentissem ameaçados ou amedrontados perto de mim. Claro que às vezes a gente tem que pegar um e falar mais sério. Claro que eu já gritei. Hoje não tenho mais essa prática e eu acho que a gente só aprende a ser professora sendo professora, né? Ao decorrer dos anos a gente vai avaliando nossa prática e vai melhorando.*

A dimensão simbólica do ser social parece desenhar a forma com que o sujeito inconsciente comparece e os motivos que o leva a se manifestar na cena pedagógica, relacionando o significado àquilo que o sujeito-professor traz ao sentido da realidade, que os



relaciona aos movimentos constituídos dos aspectos afetivos e emocionais que dão sentido ao lugar constituído na relação com as crianças.

As professoras sinalizaram de forma singular a emergência de compreender algumas desordens do tempo histórico da infância que trazem consigo na função de docente e que transborda nos vínculos com os alunos.

**Professora Riahdena:** *Tudo que eu fiz até hoje, tudo o que eu faço é com muita responsabilidade. Hoje menos! Eu procuro mais leveza e prazer. Isso também na forma que eu dou aula, na forma que eu abordo meus alunos, procuro trazê-los mais perto de mim. As famílias com mais leveza e bom humor, mas até chegar nesse patamar, eu sofri bastante. Até dores físicas foram experimentadas por trazer tanta responsabilidade, tanta disciplina dentro desse processo que na verdade deveria ser um processo mais leve, mais natural. É isso!*

Infere-se disso que há, também, uma dívida simbólica da criança Riahdena imbricada no seu processo de educação e de humanização, sujeita a elementos subjetivos que ela adquiriu para ter acesso a esse processo. Nesse caminho podemos subscrever Lajonquière (1999) quando nos diz que é por meio da educação e dos mestres que a criança se aproximou do laço social, uma vez que ao se apropriar das ferramentas culturais produzidas historicamente pela sociedade, ela adquire o sentimento de pertencimento ao grupo e converte-se em sujeito concreto, social, histórico e cultural, vindo a ter uma existência mais ou menos reta a respeito de certos ideais.

As docentes apontaram importantes momentos em que os afetos parecem dar sustento ao “ser professora” no trabalho com crianças da Educação Infantil. Contudo, essa ligação com a natureza dos afetos parece não impedir a posição pedagógica de privilegiar a presença das crianças inseridas nesse espaço – registro do ideal/simbólico – e a contribuição delas para a ressignificação enquanto sujeito de desejo que também é histórico, social e cultural.

Aquilo que o mestre ensina, embora seja dele, pois apre(e)nde, não lhe pertence. O aprendido é sempre emprestado de alguma tradição que já sabia o que fazer com a vida. Assim, aquele que aprende de fato contrai automaticamente uma dívida que, embora, acredite às vezes tê-la com seu mestre ocasional, está em última instância assentada no registro dos ideais ou do simbólico (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 173).

Nesse sentido, as memórias nos apontam que o processo de constituição do sujeito docente se deu a partir dos vínculos sociais que ocorreram por intermédio da apropriação dos conhecimentos e das marcas fundadoras inconscientes que (re)atualizam movimentos no chão da sala de aula.

Nessas narrativas, fica perceptível que os afetos constituídos na teia social do seu tempo histórico da infância são fundantes na reconstrução de novos olhares que estas professoras arquitetam para dar sentido ao cotidiano pedagógico. Fundamental também quando sinalizam o olhar para a realidade da cena pedagógica, apesar dos prazeres e sofrimentos advindos das experiências adquiridas enquanto alunas.

**Professora Ellenai:** *Ocorreu que um dia as crianças estavam muito agitadas bagunçando, eu nunca fui de dar trabalho na escola, mas esse dia ficou marcado na minha mente. Ela gritou e pediu para que todos calassem e disse: Estão pensando que eu sou como vocês que usam havaianas? Eu não sabia onde esconder meus pés. Eu estava de havaiana eu me lembro que me encolhi coloquei meus pés no apoio da mesa e fiquei com muita vontade de chorar. Eu só abaixei a cabeça. Não me recordo nem do nome e nem como ela era só sei que ainda quando me recordo dessa cena ainda tenho vontade de chorar. [...]*

*[...] Não estou romantizando, dizendo que é fácil porque não é! Existem muitos problemas ainda a serem solucionados. O que digo é que quando você faz o seu melhor a coisa fica um pouco mais leve. Hoje posso compreender que nosso sistema educacional necessita de muitos investimentos, pois o que sofri é reflexo de salas cheias e de muita falta de estrutura.*

Aqui Ellenai parece – por meio da reflexão que faz – buscar na sua atuação como professora amenizar as dores marcadas na memória, pois nos indica movimentos que emergem e possibilitam a construção de sentidos transferenciais, aproximando a cena pedagógica às reminiscências das relações originais. Os movimentos empreendidos pelas professoras deixam claro que as inscrições inconscientes comparecem imersas em afetos, tanto no temor pela demanda da ordem pedagógica quanto pela busca de prazer para dar conta de reatar essa demanda da “máquina em que todas as relações são funcionalizadas; máquina fria, ausente, desprovida de qualquer desejo” (IMBERT, 2001, p. 74), ou seja, parece haver uma temporalidade que ajuda alicerçar suas experiências infantis no cotidiano do espaço educativo com as crianças para dar conta da demanda da máquina – a escola.

Para o Imbert (2001):

O mesmo é dizer que, resolutamente, a via ética é posta de lado; trata-se sempre de ocupar inteiramente, e a qualquer preço, um lugar abandonado, preencher vazios, reatar vínculos. Cada qual com a sua função, o pedagogo e o político visam colocar as coisas em ordem (IMBERT, 2001, p. 85).

Cabe, portanto, a compreensão sistemática acerca das marcas mnêmicas que se amalgamam no interior da dimensão simbólica, regida o espaço-tempo das experiências que ancoram as cenas pedagógicas das professoras e que fazem conexão com o espaço-tempo das crianças do seu vínculo didático. Desse modo, ao longo da observação participante, a nossa escuta-olhar evidenciou que há uma interconectividade entre o ato de educar e suas relações subjetivas, uma vez que as experiências cadenciadas das professoras e crianças pareciam estar entrecruzadas em movimentos simbólicos culturalmente apreendidos.

Compreendemos desse modo que as marcas mnêmicas, observadas nas memórias das professoras, se traduzem nos compassos e ritmos do cotidiano com as crianças no interior do Jardim de infância. Com isso, pretendemos enfatizar que a construção transferencial docente se constituiu na relação com o outro do seu tempo histórico infantil e é nesta relação que conseguimos depreender os lugares dos sujeitos na cena pedagógica, bem como apontar, em especial, o lugar da criança naquilo que é programado pela escola.

Partimos do pressuposto que os movimentos simbólicos constitutivos das marcas mnêmicas das professoras estão investidos em algumas dimensões, entre elas: a dimensão afetiva das professoras com seus professores do tempo-espaço infantil; a dimensão transferencial da cena parental/familiar das docentes; e a dimensão da dívida simbólica docente tomada do bojo cultural e, também, do vínculo didático do outro-docente do tempo histórico da sua infância. Essas dimensões são pontos fundantes nesta análise, que provocaram nosso olhar para, também, entendermos esse sujeito de desejo e ação pedagógica com crianças da Educação Infantil, uma vez que, segundo Pereira (2003):

[...] a professora, como qualquer educador, é um sujeito, portanto, regido também pelo seu próprio desejo inconsciente. É um sujeito de faltas, de lacunas que tem impulsionada, entre outras coisas, a vontade de subir na tribuna do mestre, de ser o senhor do seu castelo, rei da sua cátedra (PEREIRA, 2003, p. 118).

Nesse sentido, foi possível reconhecemos, nas falas das professoras o quanto suas trajetórias estão imersas nessas lacunas inconscientes, marcadas pelo desejo latente de “fazer o melhor”, mostrando que a educação é a possibilidade de transformação, na busca de sanar a dívida simbólica, como podemos ver no relato da professora Riahdena:

**Professora Riahdena:** *como professora eu tenho que passar isso, eu tenho que manter uma relação muito próxima aos pais dos meus alunos, mostrando pra eles o quanto é importante estarem de olho, estarem próximos aos seus filhos, estarem realmente fazendo esse acompanhamento da vida escolar, estimulando eles, sempre dando estímulos positivos, mostrando que a educação é a possibilidade deles mudarem de vida como eu mudei. Eu fui a primeira pessoa da família a ter um emprego público. Ainda única (risos) a concluir um curso superior, a ter uma formação certificada. Então, eu sou feliz pela minha história [...]*

O que podemos ver é possibilidade, externada pela professora, de direcionar e imprimir os movimentos que as crianças deverão tecer na sua trajetória, movimentos estes que se dão de forma subjetiva, mas que estão presentes na interlocução do planejamento pedagógico e nas experiências cotidianas. Assim, consideramos estes elementos importantes na constituição dos vínculos didáticos, pois há nesse percurso um invólucro gerador de experiências sustentadas e apoiadas no outro, também, desejante e que possibilita a dar continuidade à constituição do sujeito-criança.

Observamos nas memórias a intencionalidade educativa constituída a partir da construção simbólica das professoras na sua teia social, enquanto crianças. Ao se colocarem no lugar de educadoras, buscam se afastar de um determinado modelo de educação centralizada, que foi construída ao longo de suas histórias, mas, ao mesmo tempo, buscando nossos registros na observação participante, instituem-se num lugar de quem fala e controla. Uma posição marcada e orientada pelos contextos históricos e relacionais, inconscientes, rememorado na cena atual com os pequenos.

Nessa perspectiva, dois pontos fundantes articulam-se e encontram base para a nossa análise: a memória da criança que foi produtora de cultura e o lugar de professora ainda imerso num espaço-tempo do contexto educacional de outrora.

As memórias nos apresentam duas crianças produtoras de cultura. Crianças que interagem e davam múltiplos sentidos e significados à teia social. É possível perceber, de forma geral, os apreços e as angústias dos sujeitos-criança – da memória – em lidar com as situações e elementos do seu convívio familiar e escolar. Apresentam características e desafios que lhes são próprios e que se mostram importantes nas suas constituições, dadas as circunstâncias subjetivas da vida naquele espaço-tempo.

Das peculiaridades observadas, inclui-se aqui o lugar do “ser professora” imerso num espaço-tempo do contexto educacional de outrora. Um lugar que parece partir daquilo que lhe é estranho, mas familiar. São posições encenadas que nos ajudam a ver as tramas descritas pelas professoras nas memórias, tecidas pelo olhar do outro. A tessitura de um olhar composto por crenças pedagógicas e convicções didáticas que compõem a trama das formas de compreender o universo educativo e as crianças. Portanto, o que pretendemos elucidar é que há, também, marcas de cenas pedagógicas, de prazer e sofrimento, inscritas no lugar do “ser professora” – que está para além do conhecido e organizado pelo ato educativo. Dessa forma, no relato do cotidiano de trabalho com as crianças, parece haver uma representação daquilo que ocorreu no ambiente escolar do tempo histórico da infância que pode estar diretamente atravessado na ação pedagógica.

**Professora Riahdena:** *Tudo era uma responsabilidade muito grande. Talvez as coisas pudessem ser levadas levemente. Eu senti muita responsabilidade, muita preocupação com meu desempenho e o que isso ia refletir na minha vida adulta. Então, talvez quando eu consiga tirar esse peso e trazer um pouco da leveza, das possibilidades que eu tenha a explorar, isso se torne mais fácil para mim, mas até então isso é um processo que envolve muita responsabilidade. Tudo que eu fiz até hoje, tudo o que eu faço é com muita responsabilidade.*

É pertinente destacar que as memórias, inscrições dos sujeitos de linguagem, trouxeram, para a pesquisa, o desafio de integrar as subjetividades humanas e as singularidades da teia social marcadas nas histórias desses sujeitos, nos permitindo compreender que há possibilidade de ressignificação das experiências humanas na construção dos vínculos sociais.

Esse processo dialógico que as professoras nos apresentam é precioso, repleto de vida e movimento, que permite aos sujeitos descortinar as representações e os espelhos inconscientes – vínculos intersubjetivos reais – do conjunto de significações advindas das cenas parentais fantasmáticas. É sobre esse alicerce que se apoiam as identificações transferenciais apresentadas pelas professoras e que orientam sua forma de ser e estar na cena pedagógica.

Isso é expresso nos excertos a seguir:

**Professora Riahdena:** *Um fato que agora eu lembrei, eu acho que foi na segunda série na época do ditado. Lembro de ter errado duas palavras nesse ditado, que era um pedaço de folha e eram palavras que tinha um desenho para gente colorir e a professora ditava. Era de autocorreção. Ela falou que quem tivesse errado mais de três palavras era para rasgar o papel e jogar no lixo, porque não tava bom. Aquilo me marcou de tal forma que até hoje eu sinto uma dor, assim, de “poxa, não sou boa o suficiente! Porque que ela pediu para fazer isso?”.*

**Professora Ellenai:** *No ensino fundamental II foi de início difícil, essa época não havia livro e a professora de história passou uma prova de consulta. Eu ia consultar em quê se não tinha livro? Tive bons professores, contudo alguns não se sensibilizavam com sua situação financeira. Lembro que na sexta série fui acometida de uma doença e fiquei internada e me ausentei da escola por um mês, e logo ao retornar para escola tinha uma prova de português e relatei minha situação para professora que eu não tinha condição de fazer a prova, pois não havia tido acesso aos conteúdos. Ela só disse: faça a prova depois eu vejo. Alcancei nota, contudo não foi a nota que desejava e me senti sem voz e sem vez.*

Lacan (2003) nos convida a analisar o sujeito, entre outras coisas como efeito de uma enunciação e ao mesmo tempo como hipótese em uma experiência de linguagem, ou seja, o sujeito não é um mero espectador do processo social, ele é parte constituinte da experiência ou da realidade que se quer apreender. Nesse sentido, o sujeito-professor incide sobre a realidade, pois está atravessado por ela como um efeito de apreensão subjetiva do tempo histórico vivido.

Este efeito de apreensão subjetiva do tempo histórico, Lacan (1932) chama de “sentimentos do tempo”. Sentimentos do passado e futuro amarram-se a este lugar de atualização que estabelece a dimensão do ato. Este sentimento se aproxima dos sentimentos sociais: de realidade e de familiaridade. Nesse sentido, para nós, tanto as cenas parentais quanto as cenas pedagógicas do tempo da infância, ambas as cenas mnêmicas, não são compreensões propriamente retrospectivas, mas apresentam em benefício de que o aparelho psíquico reconheça a presença ou a ausência dos sentimentos de tempo, conferindo-lhe realidade, familiaridade e temporalidade (LACAN, 1998).

Quando as professoras narram suas experiências com familiares, com as escolas e outros sujeitos da teia social temos um território temporal de relevância para a pesquisa. A presença de sentimento social e a aproximação subjetiva destas experiências ficam, sob nosso olhar, inclinadas à perspectiva temporal e, sobretudo, porque essas experiências estão imersas nas imagens e representações das cenas vividas. Assim, tanto Riahdena quanto Ellenai fazem parte de histórias preciosas, com identificação e construto transferencial (re)editados nas cenas pedagógicas do seu tempo docente.

Portanto, podemos inferir que o lugar pensado para as crianças na organização pedagógica é atravessado pela temporalidade que estabelece a dimensão do ato docente, porque se trata, também, de uma posição transferencial atualizada. Nesse processo transferencial as experiências parecem estar articuladas às relações e constituições subjetivas dos processos de identificação, característicos do construto fantasmático e que, de modo incorporado, atravessam o

sujeito-professor. Experiências intersubjetivas que nos mostraram a temporalidade como ela é, ou seja, retalhos inacabados de experiências cujos efeitos comparecem nas cenas pedagógicas e movimentam o chão da sala de aula.

## CAPÍTULO VI – Rodas de conversas: *o que as crianças desejam aprender?*

Não há outras soluções, a não ser falar com a criança a respeito do seu desejo. Sob o pretexto do seu pedido reconhecido, justificando-a por ter esse desejo, gostando que ela deseje isso, falando e detalhando o objeto ambicionado por ela, mas recusando a satisfação do seu corpo, a consumação ou a fruição física. Podemos falar de todo o desejo com ela e representar o objeto. É a introdução à cultura. Toda a cultura é o produto do deslocamento do objeto do desejo ou da própria pulsão sobre o outro objeto, este último servindo à comunicação entre os sujeitos de linguagem (DOLTO, 2005, p. 197).

Escutar a criança requer sensibilidade para reconhecer no sujeito ainda pequeno o direito a fala. Assegurar a voz das crianças na pesquisa é, a nosso ver, também provocar o surgimento da palavra que anima o desejo. Nesse sentido, a estratégia de *Roda de Conversa* privilegia a linguagem que “não é somente verbal, mas é gestual, corporal, sendo apenas a expressão de um desejo invisível, mas sentido por aquele que é seu teatro e lugar de apelo” (DOLTO, 2007, p. 224).

A Roda de Conversa com crianças pequenas, conhecida por muitos educadores que trabalham com a primeira infância nos Centros de Educação Infantil, é uma estratégia também pedagógica que faz parte da rotina de sala de aula. Na organização do trabalho pedagógico, tem a finalidade de facilitar a participação das crianças e seu protagonismo na construção dos conhecimentos (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O *Guia Metodológico de Fomento à Participação Infantil nas Políticas Públicas* (2016), criado para elencar estratégias de escuta que preconizem a participação das crianças pequenas na elaboração de políticas públicas destinadas à infância – que teve o intuito de elaborar estratégias de escuta para a criação do *Plano Distrital pela Primeira Infância do Distrito Federal* (2013) – apresenta propostas de Rodas de Conversas que podem ser utilizadas em vários contextos sociais, “pois assim como a própria infância, a realidade institucional está em constante movimento e anseia por espaços de vanguarda para a garantia integral dos direitos – e da escuta – das crianças pequenas” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 08).

Assim, este Guia Metodológico aponta alguns procedimentos de escuta das crianças utilizando a Roda de Conversa: a partir de livros infantis; de imagens geradoras de debates; de produção gráfica; de registro fotográfico; de brincadeiras de repórter e a partir da construção de maquetes lúdicas. Esses caminhos ajudam a promover a interação do adulto (sujeito da escuta) com a criança (sujeito de fala) e a construção de percursos e entendimentos em relação ao tema/assunto que se quer alcançar com as crianças.

Para este caminho, optamos por trazer o universo da literatura infantil, que inspirou conversa imersa na cena lúdica, que aguçou a imaginação e permitiu florescer a fantasia,

próprias do universo das infâncias. Para essa cena propomos o livro “Bernardo sob o céu estrelado”, do escritor cearense Vinícius Ferraz (2019) que narra o sonho infantil, o desejo de uma criança de voar, de conhecer o espaço. É uma obra que, sobretudo, elucida a cultura das infâncias atravessada pelo imaginário das crianças e as inquietações que possuem. Segundo o autor, a inspiração vem das experiências vividas na sua infância, além das observações feitas sobre a atualidade do mundo infantil. A obra traz aspectos da realidade fazendo conexão com o contexto vivido por muitas crianças pelo Brasil, que também possuem desejos que vão além dos lugares onde habitam.

A guisa de uma orientação mais detalhada, a Roda de Conversa aparece de forma clara e explícita no Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), apontando essa estratégia como:

O momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc (BRASIL, 1998, v. 3, p. 138).

Dessa forma, a estratégia de escuta nas rodas de conversa permitiu refletir sobre como *desejos ditos* e *os desejos não ditos* podem dar movimento no vínculo didático, entrelaçando as relações entre crianças, professores e escola para além do discurso hegemônico, do *senso comum pedagógico*, sobretudo pelo estatuto que lhe pode ser atribuído: o de organização dos pensamentos infantis no convívio em grupo e na sua rotina diária, bem como o estabelecimento de formas de participação e protagonismo acerca da construção individual e coletiva do conhecimento.

Concordamos com Sarmiento e Gouvea (2009) quando apontam que:

Cabe-nos como pesquisadores e profissionais que atuam junto a estes sujeitos concretos, crianças, não superpor o nosso discurso ao discurso infantil, retomando a origem etimológica, que ao nomear a criança, define uma infans: a dos sem fala. Parafraseando Freud, cabe-nos, em nossas práticas, indagar a este intrigante sujeito: afinal, o que quer uma criança? (SARMENTO; GOUVEA, 2009, p. 13).

Para esses pesquisadores estudiosos das metodologias de pesquisa com crianças, é indispensável instituir uma conexão mútua, de fala e de escuta, entre adultos e crianças e que, para ouvir as crianças, no entanto, é preciso estar atento à *Poética da infância*. Os autores reforçam que as crianças têm sido colocadas no lugar de quem escuta e não no lugar de quem fala.



Nesse sentido, a Roda de Conversa, que passamos a apresentar, oportunizou o jogo da palavra, garantindo a voz das crianças no percurso investigativo e possibilitou repensar o trajeto feito pela via do senso comum (psico)pedagógico que insiste em silenciar os sujeitos desejantes no chão da escola. Esse procedimento teve como marca esses eixos de análise: o da relevância e a necessidade de garantir a voz das crianças.

A Roda de Conversa como ferramenta de escuta dos pequenos – perguntando *o que as crianças desejam aprender na escola?* – se constituiu em um espaço de movimentos amplos de escuta, de vinculação dos sujeitos, de endereçamento da palavra, de narrativas e afetos, nos autorizando tratar com as memórias das crianças e seus desejos ditos e não ditos, marcando o sujeito-criança no tempo histórico da infância e, sobretudo, marcando sua posição como sujeito ativo na pesquisa.

Na questão de metodologias investigativas com crianças em que se busca a voz destas a partir do consentimento informado, é necessário que se utilize métodos compatíveis com esta participação, como um adulto que se coloca ao nível da criança (desenhos, textos livres, diários – conversas). Como não é possível despir-se dos seus conhecimentos e interpretações, resta tentar olhar a partir do ponto de vista exterior, com metodologias que possibilitem encontrar vários modos de expressão, não somente da visão dos adultos (DELGADO; MÜLLER, 2008, p. 148-149).

Assim, essa estratégia permitiu “captar” *aquilo* que escapa ao discurso (psico)pedagógico, que está em jogo para além do senso comum pedagógico, ou seja, para além da ordem dos efeitos subjetivos não regulares que encontramos nas narrativas das crianças.

Portanto, passaremos a apresentar o caminho que se desenhou a partir da perspectiva elucidada. Momento precioso que, assim como a estratégia da observação participante, desnudou o sujeito do desejo, o fenômeno relacional e permitiu identificar o lugar de fala do sujeito-criança e a constituição do vínculo na teia social.

### 6.1. O giro do desejo na palavra da criança

#### *Os cem ouvidos do/a educador/a*

Bruna Ribeiro (2022)

*Se a criança é feita de cem... Cem linguagens, cem modos de se expressar, se comunicar, se relacionar e se encantar com o mundo...*

*Como captar, ouvir, interagir e se relacionar com tantas linguagens sem ter cem ouvidos?*

*Ouvidos que escutam, que veem, que sentem, se emocionam e celebram as descobertas e aprendizagens das crianças. Ouvidos que provocam e desafiam...*

*Ouvidos que se transformam em um, cem, mil orelhas. Orelhas verdes abertas e disponíveis...*

*Que sabem que para adentrar o universo da escuta...*

*É preciso **disponibilidade...***

*Disponibilidade para ouvir, compreender, provocar e legitimar o ponto de vista das crianças.*

*É preciso **abrir mão...***

*Abrir mão do nosso vício de ensinar e nos colocarmos em posição de quem, de repente, pode aprender.*

*É preciso **coragem...***

*Coragem para revisitar nosso papel de adulto, construindo uma relação de compartilhamento e colaboração.*

*É preciso **estar junto...***

*Estar junto das crianças, inteiros, nos assombrando e nos maravilhando com o mundo.  
É preciso **apoiar**...*  
*Apoiar e encorajar as crianças a descobrirem novas formas de expressar seus pontos de vista e suas emoções.  
É preciso **respeitar**...*  
*Respeitar a criança, seus tempos, espaços e formas de se relacionar e estar no mundo.  
É preciso **crer**...*  
*Crer na capacidade, na força, na agência e competência das crianças.  
É preciso, ainda, **estar aberto a mudanças e transformações**...*  
*Porque escutar as crianças leva a transformações em nosso jeito de pensar, em nossa maneira de educar e  
conceber a educação.*  
*Somente quem escuta o outro pode, de fato, dialogar com o outro.  
E somente quem dialoga pode estar junto com o outro.  
Somente quem está junto do outro pode caminhar com ele.  
E somente caminhando juntos chegaremos mais longe.*

É no entendimento da escuta como matéria prima e sustentáculo desse caminho de pesquisa que alinhavamos nesse bordado o texto de Ribeiro (2022) que nos convida a escutar aquilo que anima a vida das crianças no seu percurso de constituição, enquanto sujeitos, no chão da escola e coloca os adultos como peça fundante no tabuleiro da polis (LAJONQUIÈRE, 2022) estruturada socialmente. Nesse sentido, “escutar o que as crianças têm a nos dizer é se abrir para outras formas de perceber, interagir, ser e estar no mundo, ampliando assim nosso olhar e nosso conhecimento a respeito desse sujeito” (RIBEIRO, 2022, p. 32).

Nessa perspectiva, buscamos enlaçar a palavra da criança na costura do cotidiano pedagógico para, nas rodas de conversa, desvelar a trama dessa tessitura presente no avesso do programado pelas professoras. Entretanto, o enlace não se desvencilha da questão que se insiste: como os desejos ditos e não ditos das crianças, no chão da escola, por meio da escuta e da garantia de voz, podem vir a movimentar o vínculo didático possibilitando uma educação para a realidade? E, mais precisamente, o que as crianças, nesse contexto, desejam aprender?

Para além do campo epistemológico da Psicanálise que nos ancora, baliza e direciona, compreendemos que a escuta também nos coloca diante do direito que a criança tem de ser escutada em todas as instâncias da sua teia social, corroborando com Ribeiro (2022) quando nos elucida que

A escuta é um direito da criança, assegurado por documentos nacionais e internacionais que situam a criança como sujeito de direito (e não objeto de direitos) e possuidora de uma voz própria, devendo a ela ser garantido o direito de expressar livremente a sua opinião sobre questões que a afetam e de ver essa opinião sendo levada em consideração. Por isso, quando escutamos uma criança não estamos fazendo uma concessão e sim fazendo valer seu direito (RIBEIRO, 2022, p. 69).

Assim, para dar contornos ao giro da roda do desejo, desenhamos o caminho em 03 (três) estádios fundamentais que deram sustentação à estratégia utilizada: no estádio 1 descrevemos o momento em que as crianças autorizaram o giro da roda, ou seja, quando foram vistas como sujeitos ativos, podendo e devendo se pronunciar sobre sua participação na pesquisa; no estádio

2, o momento ímpar para o registro das narrativas, no qual, de fato, estiveram frente ao desejo dito, embaçadas no não dito, tendo que problematizar o que movimentavam por meio da palavra; e, no estádio 3, o momento da escuta de 04 (quatro) crianças que participaram da roda de conversa para melhor compreendermos o lugar do desejo na teia social da criança.

A escolha por nomear esses passos como *estádio* se deu por nossa aproximação com a discussão acerca das especificidades epistemológicas na escuta de crianças pequenas, considerando a concepção lacaniana do *estádio do espelho* que, para além do texto produzido em 1949, apresenta um vasto campo temático no qual este conceito está inserido, que, de partida, pode ser definido pela sua multiplicidade.

Nesse sentido, antes mesmo de apresentarmos os estádios construídos para as rodas de conversa, consideramos fundante explicitar a extensão conceitual do estádio do espelho para que as tramas dessa tessitura tenham a sua complexidade clareada.

#### 6.1.1. Os estádios para além do espelho

É que o Outro em que o discurso se situa, sempre latente na triangulação que consagra essa distância, não o é a tal ponto que não se exponha até mesmo na relação especular em seu momento mais puro: no gesto pelo qual a criança diante do espelho, voltando-se para aquele que a segura, apela com o olhar para o testemunho que decanta, por confirmá-lo, o reconhecimento da imagem, da assunção jubilatória em que por certo ela já estava (LACAN, 1998, p. 685).

O estádio do espelho é o texto inaugurado por Lacan (1998) na psicanálise que visa responder uma questão colocada por Freud: como é que se dá a passagem do alto erotismo para o narcisismo? Questão que Freud (1914) traz na “Introdução ao narcisismo”.

Antes de prosseguir, devo tocar em duas questões que nos levam ao centro das dificuldades do tema. Primeira: que relação há entre o narcisismo, de que agora tratamos, e o autoerotismo, que descrevemos como um estágio inicial da libido? Segunda: se admitimos para o Eu um investimento primário com libido, por que é necessário separar uma libido sexual de uma energia não sexual dos instintos do Eu? Postular uma única energia psíquica não pouparia todas as dificuldades da separação entre energia dos instintos do Eu e libido do Eu, libido do Eu e libido de objeto? Sobre a primeira questão, observo o seguinte: é uma suposição necessária, a de que uma unidade comparável ao Eu não existe desde o começo no indivíduo; o Eu tem que ser desenvolvido. Mas os instintos autoeróticos são primordiais; então deve haver algo que se acrescenta ao autoerotismo, uma nova ação psíquica, para que se forme o narcisismo (FREUD, 1914, p. 13).

Nesse texto Freud elucida que o estádio do espelho é um fenômeno que acontece entre o sexto e o décimo oitavo mês de vida do ser humano, quando inicialmente o bebê humano não se reconhece numa imagem: se colocamos um bebê diante do espelho, ele não se reconhece, porém, depois de certo tempo, por volta do sexto mês, ele começa a se interessar pela imagem. Lacan (1998) vai ancorar esse dado baseado nos experimentos do Henri Wallon que, por exemplo, nos

diz que uma criança que olha para o espelho vê outra criança, supondo, inicialmente, que aquela imagem dela, na verdade, é outra criança, ou seja, o eu é o outro inicialmente. Importante ressaltar que nessa fase a criança começa a se interessar por essa *outra* criança e começa a trazer seus brinquedos para, justamente, interagir e brincar com essa criança do espelho.

Portanto, para Lacan (1998), aos poucos a criança vai perceber uma realidade duplicada, ou seja, tudo que ela tem do lado de cá, ela vai encontrar do lado de lá na realidade de espelho: o pai está aqui, mas o pai está ali; a mãe está aqui, mas a mãe está ali; o objeto está aqui, mas o objeto também está ali. Até que em um momento, depois de muito ficar nesse giro com a criança do espelho, ela vai conseguir ter o primeiro insight, percebendo que aquela criança do espelho nada mais é do que ela mesma: *o eu é o outro, aquele outro que eu achava que era o outro na verdade sou eu*, movimento esse que é a base da relação paranoica que levamos para a vida adulta, por exemplo, aquela de achar que o outro está falando o que estou pensando e as projeções que o sujeito faz como movimento de defesa.

Assim, a criança, percebendo que a outra criança do espelho é ela, fica, metaforicamente, segundo Lacan (1998), “apaixonada” pela imagem de si, dando início a formação do narcisismo, investindo a libido nessa imagem do eu.

Basta compreender o estádio do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem – cuja predestinação para esse efeito de fase é suficientemente indicada pelo uso, na teoria, do antigo termo *imago* [...] Pois a forma total do corpo pela qual o sujeito antecipa numa miragem a maturação de sua potência só lhe é dada como *Gestalt* [...] (LACAN, 1998, p. 97-98).

É fundante compreender, nesse ponto, que essa criança, apesar de ter uma unidade presente, um corpo inteiro, segundo Lacan (1998), do ponto de vista do seu desenvolvimento, ainda não é um corpo inteiro. Há, nesse momento, um corpo frágil, prematuro, que não consegue andar, que mal fala, que mal se sustenta de pé. Contudo, quando a criança se vê naquela imagem, fica encantada, esquecendo e ignorando sua limitação, criando uma imagem mental desse corpo, na certeza de que ela é isso refletido, ou seja, a consciência de si, porém o corpo é insuficiente. Quando a criança tenta dá um passo ou tenta falar para corresponder a imagem, ela cai e a imagem a supera nesse momento.

Desse modo, o eu que estava sendo reconhecido naquela imagem voltar a ser o outro. Esse giro permanece numa relação de transitivismo: hora sou eu, hora o outro. Esse é um fenômeno que podemos observar em várias situações, por exemplo: quando uma criança vê outra criança caindo começa a chorar junto; quando a criança bate no irmão, o irmão começa a chorar e ela começa a chorar junto e, quando o adulto pergunta o que aconteceu, ela diz que foi a outra criança quem a agrediu. Contudo, essa atitude, na perspectiva do estádio do espelho, não é

mentira, pois existe uma confusão, por parte da criança, entre o eu e o outro, por causa dessa proximidade imagética excessiva.

É importante pensarmos, nesse contexto, que a criança vê os outros supondo ser igual aos outros. Uma criança pequena no meio de outras crianças supõe ser igual a elas e tenta corresponder, mas é insuficiente.

Esse momento em que se conclui o estágio do espelho inaugura, pela identificação com a imago do semelhante [...] a dialética que desde então liga o [eu] a situações socialmente elaboradas. É esse momento que decisivamente faz todo o saber humano bascular para a mediação pelo desejo do outro, constituir seus objetos numa equivalência abstrata pela concorrência de outrem, e que faz do [eu] esse aparelho para o qual qualquer impulso dos instintos será um perigo [...] (LACAN, 1998, p. 101).

Outro ponto elementar, quando analisamos a constituição do sujeito pelo estágio do espelho, é o desejo do pai e da mãe projetado como uma imagem para criança. Quando a criança nasce, ela nasce com uma “certa missão” que já espera por ela: “seja *isso* aqui!” Para a criança ser desejada pelos pais, ela vai precisar achar as coordenadas para se posicionar e conseguir ficar nesse lugar de desejo do Outro. Quando ela consegue ficar nesse lugar, porque os pais a olham com olhar de desejo, a criança tem a certeza de que ela é *isso* e, nessa hora, o eu está formado.

Consideramos essencial elucidar que o eu, nessa posição, é o engano, esse eu (com letra minúscula), o eu do Ego é o eu da consciência, essa consciência que, para psicanálise, é um engano, pois a certeza que o sujeito tem de algo, a consciência que o sujeito tem de algo, tem muito mais a ver com a identificação com o ideal que está longe de ser alcançado por ele.

[...] modo de identificação que chamamos imaginária e que determina a estrutura do eu. Encontramos mais uma vez o desafio teórico que levou Lacan a designar pelo nome de identificação o processo de formação de uma nova instância psíquica, neste caso o eu. No momento inaugural desse processo formador, qualificado por Lacan como estágio do espelho, o eu é antes de mais nada, um esboço, a marca de uma experiência perceptiva excepcional deixada na criança (NASIO, 1997, p. 116).

No chão da clínica, por exemplo, o que o sujeito busca é alguém que vai dizer quem ele é, ou seja, a identificação com o ideal. Portanto, nesse cenário, o analista, por conta do lugar de mestre, supostamente aponta as coordenadas do seu desejo. Contudo, a psicanálise freudiana e lacaniana, não visa reforçar esse lugar, justamente para retirar as camadas egoicas até chegar num “nada”, pois, segundo Lacan (1998), quando chega ao final disso, dessas camadas egoicas, é que começa a verdadeira viagem.

Por fim, é essa ideia que marca a discussão acerca dos estágios da roda de conversa, para além do espelho: o reconhecimento de uma imagem; esse reconhecimento é um engano e forma a consciência; a consciência é um engano, de acordo com a perspectiva psicanalítica; a consciência está em uma base narcísica; o sujeito busca reforçar essa base narcísica e, aquele que está na posição de mestre (o Outro) precisa sair do lugar de financiamento dessa base narcísica,

no sentido de evitar oferecer os elementos direcionadores para o sujeito se transformar, quando é, precisamente no oposto desse percurso, que se espera que o sujeito fale sobre seu desejo para que ele possa achar o caminho da transformação.

Disto isso, esclarecemos que cada estágio na estratégia das rodas de conversa foi composto por organização prévia, acordado com as professoras das turmas Pé-de-couve e Tomateiro, referendado pelas crianças.

A seguir, apresentamos os estágios sobreditos, descrevendo e desvelando cada giro animado pelos desejos, por meio da palavra da criança, que afetou toda a roda.

## 6.2. **Estádio 1- *Descrevendo a autorização para o giro da roda***

O interesse pela palavra da criança e possibilidade de garantir sua voz no cerne das rodas de conversa como singular estratégia para desvelar desejos, emerge da escuta que acolhe o sujeito-criança e sua forma de se posicionar no mundo. Acrescenta-se que vislumbramos desembaraçar o seu lugar de fala na escola e no mundo, a partir das experiências e vivências como sujeito imerso na roda do desejo.

Nesse sentido, interessamo-nos pelo desejo de aprender das crianças, visto que buscamos refletir como movimenta e entrelaça as relações professoras, crianças e escola, para além da rotina planejada. Pensamos este como momento emblemático à sua posição de sujeito-criança ativo dentro do giro provocado nas rodas de conversa.

Antes de nos colocarmos à escuta das crianças, julgamos fundante olhar para o construto do momento onde as crianças puderam se expressar intensamente, expondo o aceite de participar ou não da pesquisa, reconhecendo o protagonismo desses sujeitos e sua extrema relevância para a construção dos dados que nos colocamos a traçar. Assim, começamos a organizar o estágio 1.

No final de mês de abril de 2022, solicitamos às professoras que organizassem, a seu critério, os grupos para o início das rodas de conversa com as crianças. A única sugestão dada por nós foi que os grupos fossem de 04 (quatro) a 05 (cinco) crianças por considerar que este número seria fundamental para o objetivo da escuta. Assim as professoras fizeram e entregaram as listas com os grupos pré-definidos.

A turma Tomateiro foi organizada em 04 (quatro) grupos: 03 (três) grupos com 04 (quatro) crianças e 01 (um) grupo com 05 (cinco) crianças. A turma Pé-de-couve foi organizada em 06 (seis) grupos: 05 (cinco) grupos com 05 (cinco) crianças e 01 (um) grupo com 04 (quatro) crianças.

Importante esclarecer que as crianças não ficaram fixas nos grupos, pois, como já observado a frequência oscila muito na Educação Infantil e no Jardim isso se refletiu constantemente. Deparamo-nos, também, com o surto de gripe transmitido pelo vírus H3N2 - variante do vírus Influenza A. Como o período de transmissão do vírus em crianças é de até 14 dias, muitas delas tiveram que cumprir “quarentena” (em casa), assim tivemos que reorganizar os grupos e o tempo de realização do estágio 1, influenciando os dois últimos estágios, alongando seus tempos.

**Tabela 08: divisão dos grupos**

GRUPOS DA TURMA TOMATEIRO						
Grupos	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F
Crianças	Leumas	Sengah	Jãovys	Arualis		
	Assyral	Allaya	Ekiak	Leugim		
	Namareh	Aoéth	Araly	Miraj		
	Giba	Ozney	Asulí Adnamah	Haposi		
GRUPOS DA TURMA PÉ-DE-COUVE						
Grupos	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F
Crianças	Lalefar	Odlani	Zirtana	Zenlor	Hamoras	Allabesi
	Thurá	Airóvita	Licaci	Sairam	Luar	Menjabi
	Karicê	Tinale	Vadires	Nossalin	Aneres	Naifos
	Sathy	Ozne	Mikalem	Poter	Lironek	Aloli
	Darósia	Omilur	Nabir	Raivict	Vortem	Ivelmi

Fonte: elaborado pelas professoras

No dia 17 de maio de 2022, começamos as rodas de conversa com as crianças. Às terças-feiras, recebia a turma Tomateiro e quintas-feiras a turma Pé-de-couve, ambas na “Sala do espelho” destinada para realizar as rodas de conversa. Uma sala que já fazia parte da organização pedagógica do Jardim, pois as turmas faziam rodízio para atividades motoras e relacionadas ao Projeto Político Pedagógico, por isso tivemos que “usar” a sala nos dias já destinados para as duas turmas dentro do quadro da rotina programada, ilustrado a seguir.

**Figura 39: rotina pedagógica para uso das salas ambientes**

SALA DE ESPELHOS - PSICOMETRICIDADE (DURAÇÃO: 1 HORA)						
HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
08H30	1	6	9	5	7	
10H30	8	2	3	4	10	
BRINQUEDOTECA (DURAÇÃO: 1 HORA)						
08H30	9	3	6	2	8	
10H30	4	5	7	10	1	
PÁTIO/ÁREA VERDE (DURAÇÃO: ATÉ 1 HORA)						
08H30	3	1	8	7	9	
10H30	10	4	2	6	5	
QUADRA/ CASTELINHO (DURAÇÃO: ATÉ 1 HORA)						
08H30	6	10	1	9	2	
10H30	5	7	4	8	3	
A CLASSE ESPECIAL NÃO TEM HORÁRIO DEFINIDO DEVIDO AS ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS E PODERÃO ESCOLHER O MELHOR MOMENTO DE IR ESPÁÇOS/ SALAS AMBIENTES.						

Fonte: organizado pela gestão do Jardim de Infância

As professoras das turmas participantes receberam o roteiro do estúdio 1 com todos os passos que seriam desenvolvidos com as crianças, descritos a seguir:

#### **Quadro 04: roteiro de trabalho para o estúdio 1 das Rodas de Conversa com as crianças**

**Objetivo Geral:** Reconhecer o grupo e produzir os acordos de convivência.

**Objetivos Específicos:**

- Produzir o acordo de convivência a partir de conversas;
- Esclarecer às crianças os sentidos gerais da pesquisa;
- Apresentar a história: “Bernardo sob o céu estrelado”;
- Desenvolver a escuta;

**Procedimentos.**

✓ **Acolhimento e abertura da conversa:**

- Apresentação do pesquisador. Dar as boas vindas e agradecer pela participação. Formar um círculo e com a música “*Tudo o que for leve*” de Alice Caymmi (áudio e vídeo), ir passando o boneco Bernardo, quando a música parar a criança terá que dizer seu nome, falar sobre as coisas que mais gosta de fazer no dia-a-dia (se sentir a vontade) e o que acredita que vá acontecer no espaço da pesquisa;
- **Socialização da palavra e da escuta:** Conversas sobre a Pesquisa. Produção dos acordos de convivência.
- **Registro e a avaliação:** Apresentar o diário dos desejos e o seu papel como instrumento de registros, considerando os desenhos como registros importantes do desejo.
- Deixar um tempo para que identifiquem
- A partir da música “*Tudo o que for leve*”: **O que ficou do encontro de HOJE?** Pedir que falem sobre como foi o primeiro encontro.

Fonte: elaborado pelo pesquisador

A primeira roda de conversa começou tensa. Chegamos cedo à escola e organizamos o espaço com os materiais que havíamos preparado: Boneco do Bernardo, o livro “Bernardo sob o céu estrelado”, o aparelho para filmar o encontro e o suporte para o mesmo, lápis de cor e giz de cera, cópias dos termos de assentimento (APÊNDICE G, p. 366) adaptado para as crianças.

**Figura 40: espaço para as rodas de conversa**



Fonte: arquivos da pesquisa



Como já havíamos decidido contar a história “Bernardo sob o céu estrelado”, pois contribuiria para ajudar as crianças a falarem sobre os seus desejos, pensamos em levar um boneco para que a história tivesse, ainda mais, um caráter lúdico.

Soubemos que a mãe de uma professora era reconhecida artesã que fazia bonecos e outros artefatos para os projetos pedagógicos do Jardim. Então, procuramos a professora e, um mês antes do início do estágio 1, encomendamos o boneco do Bernardo. Após contatos e o aceite da mesma, encaminhamos uma foto da capa do livro, que serviu de referência para a artesã. Duas semanas depois do pedido, o Bernardo chegou à escola. Um trabalho memorável da artesã e que nos deixou muito emocionados.

**Figura 41: Bernardo sob o céu estrelado**



Fonte: arquivos da pesquisa

Havia a tensão, de nossa parte, pelo início das rodas de conversa, mas também por parte das crianças. Depois de tudo organizado, encaminhamo-nos até a sala de aula da turma Tomateiro para convidar o grupo A. Percebemos que as crianças estavam empolgadas e queriam participar, mas precisávamos chamar pela listagem que as professoras entregaram. Quando chamamos os nomes do primeiro grupo, as crianças se levantaram e vieram ao nosso encontro com os olhos bem abertos e vivos, mas pareciam desconfiadas.

Ao chegarmos à sala do espelho, fizemos como “ritual” o momento de reflexão sobre o que poderíamos encontrar dentro da sala, ou seja, um “pré-combinado” para melhor direcionar as crianças até o “canto” onde estava organizada a roda de conversa. Isso se fez necessário, porque na sala destinada havia outros materiais, que poderiam chamar a atenção das crianças e que eram do projeto que o Jardim já estava realizando.

Então, com as crianças na porta da sala do espelho, perguntamos se elas estavam curiosas para saber como seria lá dentro. Foi quando Leumas disse:

*“A gente vai fazer uma pesquisa com você. Você vai fazer umas perguntas pra gente. Você é um pesquisador. Professor, você também pesquisa dinossauros?”*

Felizes com sua resposta e com sua pergunta, respondemos:

*“Isso mesmo, Leumas! Mas vocês também me ajudarão a fazer a pesquisa e quem sabe a gente não pesquisa os dinossauros juntos?”*. Os olhos de Leumas e dos colegas mudaram e pareciam mais curiosos ao invés de apreensivos.

Leumas, sempre atento e curioso, não hesita em responder à nossa pergunta, conseguindo visualizar de modo surpreendente o contexto daquele momento. Quando abrimos a porta da sala do espelho, ele adentrou e perguntou se seria possível um dinossauro entrar na sala também. Os colegas riam muito, uns respondendo que sim e outros respondendo que não, evidenciando que sua curiosidade (e desejo) contribuiu para que as outras crianças participem do momento tão aguardado.

A turma Tomateiro teve boa participação no estádio 1. As crianças se mostraram interessadas em falar dos seus desejos. Escutavam atentamente a explicação sobre os caminhos da pesquisa e como seria a assinatura autorizando sua participação.

Araly, do grupo C, comportou-se de forma semelhante a de Leumas, demonstrando, em certos momentos, facilidade em verbalizar seus anseios. Quando do momento da apresentação do termo de assentimento, ela pedia a palavra para fazer perguntas. Em um determinado momento perguntou:

*“Professor, a se a gente não assinar o senhor vai contar pra nossa mãe?”*

Rapidamente respondemos que não haveria motivos pra contar, pois o que mais importava na pesquisa era o desejo das crianças. As famílias só saberiam, caso a criança desejasse participar, pois precisávamos que as famílias ficassem sabendo de tudo o que iríamos fazer na pesquisa. Explicamos, também, que tudo seria gravado e que se não se sentissem a vontade, era só falar que a gravação não aconteceria. Todas as vezes que a câmera era ligada para gravar a roda de conversa, as crianças logo se juntavam na frente. Elas se mostravam bem à vontade com esse recurso audiovisual. Ao verem os materiais dispostos, ficaram bastante curiosas e o boneco Bernardo foi a grande sensação. Pediam para segurá-lo, abraçá-lo e perguntavam se ele tinha saído da história.

Todos os grupos da turma Tomateiro participaram do estádio 1, contudo 05 (cinco) crianças faltaram (Giba, Sengah, Ozney, Adnamah e Leugim), mas participaram, posteriormente, para que suas assinaturas fossem coletadas. Com exceção dos problemas com as faltas, não registramos intercorrências que pudessem paralisar as rodas nesse primeiro momento.

Figura 42: algumas assinaturas



Fonte: elaborados pelo pesquisador

Para preservar o anonimato das crianças, apresentamos apenas o desenho que as mesmas fizeram de si como sua assinatura. Acrescento os “verlans” que demos a cada uma delas para que a identificação possa ser feita sem prejuízo à imagem das participantes.

A maioria escreveu seu prenome próprio sem grandes dificuldades, pois já reconhecem a letra inicial e conseguiam identificá-los, inclusive assinar o nome não foi problema. Percebemos que havia mais dificuldade em desenhar a si mesmo. Muitas crianças ainda fazem desenhos com realismo falhado, ou seja, sabem o que estão desenhando, mesmo que não seja tão fácil identificar através de suas “garatujas”, conseguem nomear os desenhos e os elaboram de acordo com o que realmente querem desenhar. Essa é uma característica do desenho das crianças da turma Tomateiro, como podemos ver nas imagens acima.

Outras crianças já apresentam desenhos no estágio pré-esquemático, ou seja, os desenhos passam a ser mais conhecidos, começam a apresentar o hábito de desenhar a família e a si mesmo, ao mesmo tempo. Além disso, os desenhos passam a ser mais organizados e as cores

aparecem. Como no caso de Namareh, Asulí, Araly, Haposi e Jãovys que, mesmo pedindo que desenhassem a si mesmos, apresentaram outros sujeitos da família, sendo possível pensar na importância deles para sua constituição. Jãovys, por exemplo, foi o primeiro a falar que gostaria de desenhar a mãe e as irmãs. Quando o questionei sobre a ausência do pai no desenho, ele disse:

*“Meu pai não fica em casa. Só fica eu, minha irmã e minha mãe. Elas são bonitas?”*

A resposta de Jãovys parece (des)velar as escolhas apresentadas dentro da sala de aula, quando da observação participante, em relação às brincadeiras, como seu desejo de brincar com a boneca e sua insistência para maior aproximação com os meninos da turma.

*“Eu brinco com minha irmã. Ela tem muitas bonecas. Tem muita boneca bonita, muita! Mas não posso brincar com a boneca!”* Disse ele justificando e apontando para o desenho. A análise mais detalhada dos desenhos será feita no estágio 2 das rodas de conversa.

Com a turma Pé-de-couve, semelhante empolgação das crianças no que diz respeito a participarem da atividade. Contudo, nessa turma não notamos timidez ou desconfiança, as crianças queriam participar, inclusive houve até disputa para ver quem iria primeiro, mas respeitamos a divisão feita pela professora. Começamos na mesma ordem alfabética de grupos, ou seja, primeiro o grupo A. As crianças pareciam mais atentas. Quando chegamos à porta da sala do espelho, já sabiam que o iríamos fazer.

*“Professor, a gente vai assinar a autorização pra participar da pesquisa?”* perguntou Lalefar.

*“Isso mesmo! Hoje vocês vão me dizer se querem ou não participar da pesquisa.”* Respondi.

*“Nós queremos sim!”* Responderam todos, quase que ao mesmo tempo.

*“A Tia disse que se a gente não quiser pode falar, mas eu quero!”* Disse Thurá.

Essa é uma das características observada da turma Pé-de-couve, as crianças estão sempre “ligadas” na rotina, demonstrando que a professora Riahdena conversa com elas sobre a rotina e o cotidiano do Jardim. Isso acontece com a turma Tomateiro também, contudo a turma Pé-de-couve parece estar mais “antenada” (e questionadora) aos planejamentos.

Conforme os dias foram passando, as crianças foram se familiarizando com as rodas de conversa. Muitas já davam pistas sobre os seus desejos e falavam do seu cotidiano, família, retratavam o dia-a-dia no Jardim e, de certa forma, atuavam mais implicadas nos encontros, e assim, nos faziam mudar os planos a cada roda de conversa. É o giro da palavra movimentando o “suposto” planejamento e nos fazendo ver, in loco, o que Lajonquière (2010) pontua:

[...] Quando um adulto ensina, mostra, ensi(g)na, isto é, coloca em signos, não faz mais do que lançar a palavra em rodeio. A palavra retorna através da criança e, assim, marca

o apre(e)ndido. Mas a possibilidade do seu retorno implica tempo, reclama uma espera, aquela necessária à conquista de uma posição subjetiva com relação ao desejo em pauta no ato. A palavra e seu retorno marcam, em filigrana, o compasso de uma educação e, portanto, se o adulto nada “ensina” e “nada” espera, ela só pode se revelar impossível (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 78).

Nesse sentido, entrelaçar os fios das tramas das palavras que mudam a rota planejada fez-se necessário por diversas vezes, posto que o sujeito da pesquisa não é outro que o sujeito do desejo, esse inconsciente, que comparece no campo da palavra e da linguagem, o que nos faz compreender que o caminho do planejamento da pesquisa precisa ser um “outro caminho”, para além do tradicionalmente proposto em pesquisas.

Pois bem, tanto para a turma Tomateiro quanto para a turma Pé-de-couve, elaboramos a revisão do trajeto e repensamos a organização para iniciar o estágio 2, reconhecendo que as crianças já estavam familiarizadas com aquela dinâmica e que alguns passos, como o acordo de convivência, por exemplo, não precisariam ser reforçados.

No entanto, ainda que algumas não tivessem participado, devido às faltas, o trabalho na sala de aula, devido a implicação das professoras na pesquisa foi muito importante, pois as crianças vivenciam o processo com um olhar diferenciado. Possível perceber, também, que elas estão se lançando no campo da linguagem, preenchendo o espaço simbólico de uma roda de conversa que, até então, era via de mão única.

[...] Lacan considera que o discurso do mestre é aquele que representa a entrada da criança no mundo da linguagem; por esse discurso, a criança não só encontra uma representação perante o Outro, como também, por meio desses significantes, se aliena para se constituir como sujeito: “A alienação é própria do sujeito.” (JORGE, 2017, p. 163).

Nessa perspectiva, observei o quanto o endereçamento da palavra às crianças é partícipe de sua constituição, quando invocamos a participação. No caso das rodas de conversa, igualmente, mas de modo específico, a hipótese de que há sujeito-criança - do inconsciente - quando ele lança a palavra e a linguagem como possibilidade fundante de sua manifestação.

**Figura 43: rodas de conversa com a Turma Tomateiro - Grupos A e B**



Fonte: arquivos da pesquisa

**Figura 44: rodas de conversa com a Turma Pé-de-couve - Grupos C e D**



Fonte: arquivos da pesquisa

O momento das assinaturas era sempre esperado com muita ansiedade. Elas compreendiam que aquele processo fazia parte da participação delas na pesquisa e dedicavam atenção ímpar às orientações enunciadas.

Neste estágio, 47 crianças experimentaram esse momento de assumirem compromisso com a pesquisa assinando, individualmente, o seu termo de assentimento. Cada roda de conversa, desse primeiro giro, teve em média 25 a 30 minutos, o que dependia muito da organização do Jardim e das atividades realizadas em sala de aula pelas professoras, pois aconteceram inseridas na organização pedagógica, ou seja, a escola estava cumprindo seu planejamento e assim precisou encaixar o roteiro das rodas dentro do programado.

Esse momento tinha como objetivo “colher” as assinaturas das crianças, mas, como plano de fundo, a intencionalidade de “plantar” o desejo de saber e participar dos próximos estádios, pois esse encontro com as crianças possibilitou descortinar contextos, situações e atitudes à luz do que as crianças já diziam de forma espontânea.

Podemos vislumbrar essas possibilidades na fala e no auto retrato de Ekiak (turma Tomateiro) e de Odlani (turma Pé-de-couve). Enquanto desenhava, pedimos ao Ekiak que nos falasse um pouco sobre o desenho de si enquanto traçava. Ele nos olhou nos olhos, depois baixou a cabeça e disse:

*“Minha mão é grande porque ela é forte!”*

*“Que maravilha! Eu também queria uma mão forte!”* respondemos contendo nossa curiosidade, pois não havíamos perguntado sobre sua mão. Foi quando falou:

*“Se tu aguentar a mão queimando, aí tu é forte. Mas dói muito. Tu aguenta não.”*

Então observamos que Ekiak tinha marcas de queimaduras nas mãos. Nesse instante perguntamos se já havia queimado a mão. Ele mostrou-nos e relatou que teve um acidente em casa, com fogo, ocasionando a queimadura na sua mão, peito e um pouco do pescoço.

“*Doeu muito, mas minha mão é forte, por isso ela é grande!*” disse, mostrando-nos o desenho no qual havia feito as mãos grandes. Depois dessa cena não quis mais falar sobre o assunto. O elogiamos pela coragem e pelo desenho e o deixamos terminar o autorretrato.

**Figura 45: a mão de Ekiak e seu autorretrato**



Fonte: arquivos da pesquisa

Com Odlani, outra a história. Quando questionamos sobre seu desenho, o mesmo disse:

“*Tenho que desenhar eu e minha mãe.*”

Achamos interessante e perguntamos:

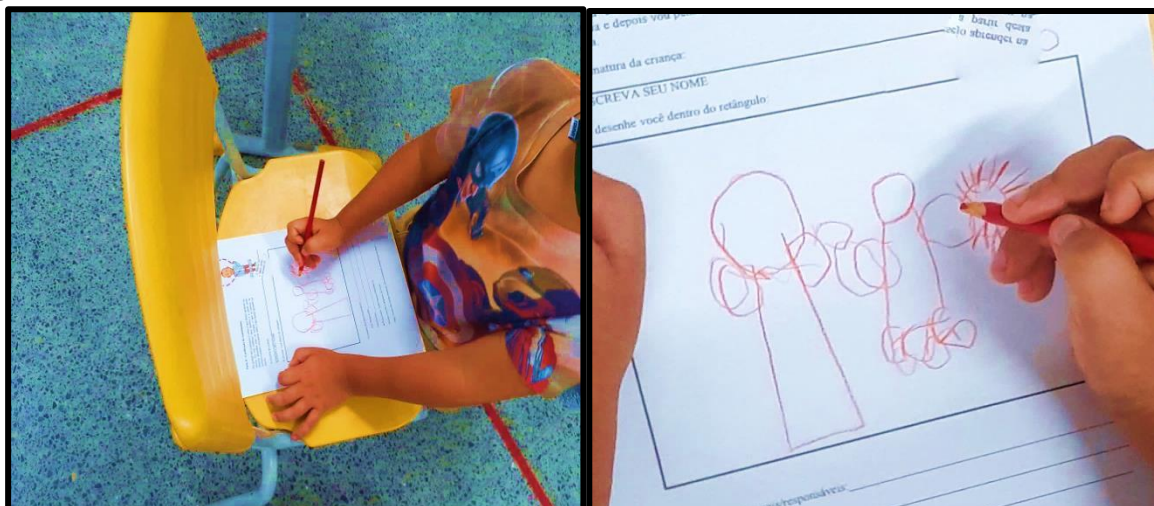
“*Mas o desenho não teria que ser só você?*” e Odlani logo respondeu de forma inusitada:

“*A foto é todo mundo que mora com a gente!*” disse.

“*Então será apenas você e sua mãe?*” questionamos.

“*Sim, meu pai não mora lá? A minha mãe não quer.*” Retrucou. Compreendendo seu raciocínio, falamos que havíamos entendido e estava tudo certo. Não havia problema.

**Figura 46: autorretrato de Odlani e sua mãe**



Fonte: arquivos da pesquisa

As falas de Ekiak e Odlani, bem como as demais crianças, apontam caminhos interessantes que explicitaremos no próximo estágio das rodas de conversa, pois os desenhos, acabaram marcando no papel o (des)velamento da construção cotidiana dos seus laços para além dos muros da escola, exigindo delas (re)elaboração do meio social que pertencem e, também, do pesquisador, mais sensibilidade e aprofundamento na escuta-olhar vivenciada nesse momento nuclear para a pesquisa.

Ao delinear o percurso desenhado para os grupos, neste estágio, foi possível observar como cada criança é atravessada pelo seu contexto de vida e como (re)significam, de forma participativa, ativa e singular, o processo de constituição enquanto sujeitos partícipes da polis e da construção de seus laços sociais, configurando-os de acordo com suas representações imagéticas o seu entendimento de mundo, por meio da palavra e do desenho.

Para Lajonquière (2010, p. 97) “a palavra é um estofa singular, pois, de um lado, alimenta o amor e, de outro, também o dissolve”. Em relação ao desenho da criança, Dolto (1996) pontua que:

A observação dos desenhos livres [...] permitiu-nos compreender que, por trás das situações alegoricamente representadas, uma outra coisa estava simbolicamente incluída. Tratava-se de uma representação daquilo que é sentido, da maneira como isso decorre, para cada um, das condições próprias de seu corpo, da maneira como cada um leva a imagem em seu inconsciente como um substrato simbólico de sua existência, independentemente de sua atualização numa expressão dinâmica (DOLTO, 1996, p. 63).

É na direção daquilo que é sentido e como cada criança leva a imagem e sua existência, no campo simbólico, real e imaginário, que o mergulho será feito para que os desejos possam vir a girar a roda e dar movimento no vínculo que se constitui para cada sujeito participante da pesquisa.

Esse primeiro encontro, nas rodas de conversa, possibilitou descortinar contextos, situações, comportamentos e atitudes à luz da escutolhar, o que não ocorreu apenas pela estratégia utilizada em campo, mas pela compreensão das possibilidades que os encontros nas rodas apresentam, articulados à implicação desses pequenos sujeitos em desejar participar ativamente e do nosso desejo de escutá-las. As palavras das crianças já começavam a indicar aspectos sobre suas experiências, suas relações com os demais sujeitos do seu laço social até aqui constituído e possibilitavam, também, ao pesquisador perceber o desejo que se alinhava na construção desta etapa da pesquisa, sobretudo quando estavam juntas e dialogavam entre si, enquanto assinavam e faziam o autorretrato. Como podemos ver nas figuras a interação entre elas.



**Figura 47: interação e diálogo das crianças enquanto assinam o termo**



Fonte: arquivos da pesquisa

Podemos notar no grupo D (Turma Pé-de-couve) que os meninos de azul – Poder à esquerda e Nossalin à direita – travam um diálogo, quase sussurrando. Discretamente nos aproximamos para conseguir escutar o que diziam. Poder explicava a Nossalin algo que havia acontecido na sua casa o que ocasionou uma briga entre seus pais. Contudo, o acontecimento não parecia ter abalado Poder, pois contava com tranquilidade e aparentemente o caso parecia já resolvido, porque ele disse ao amigo: *“Minha mãe brigou com ele, mas o meu pai já tá lá em casa”*.

Já na imagem do grupo C – Adnamah à esquerda, Giba ao centro e Asulí à direita – discutiam sobre as brincadeiras que fariam depois que saíssem da roda de conversa. Falavam sobre as suas bonecas e brinquedos que levaram para a escola naquele dia. Giba, sempre muito tímida, de poucas palavras, apenas escutava as colegas enquanto Adnamah e Asulí dominavam o diálogo.

Este estágio possibilitou o início da captura de falas das crianças, para além das assinaturas e do autorretrato. Mesmo que esse momento tenha sido preparado para “colher” assinaturas das crianças, foi imprescindível fazer a escuta do que se manifestava pelas palavras das crianças: suas vivências, experiências e seus desejos já transbordavam. O que demonstra, a todo o momento, que as crianças estão contextualizando o que marcam no cotidiano da teia social, inclusive, ao mesmo tempo, estavam preocupadas em fazer corretamente o que havíamos pedido.

Quando uma criança apanha flores, é sempre para alguém. Quando uma criança fala, é sempre pensando em alguém, mas certamente não para falar sozinha, e nem sempre para se dirigir à pessoa presente. Todos os gestos, atos ou palavras das crianças se fazem ou se dizem em função de uma relação imaginária com alguém. Por exemplo, quando uma

criança diz: "Eu quero isso", responda-lhe: "Para quê?" Ela: "Eu quero." Você: "Para ser como quem? Para parecer-se com quem?" E, aí, ela dirá. É sempre com o objetivo de se identificar com alguém que representa uma imagem positiva para ela ou valorizada por outro, que a criança faz ou diz alguma coisa. (DOLTO, 2013, p. 45).

Por fim, compreendemos que o estágio 1 das rodas de conversa se constituiu numa oportunidade singular onde conseguimos capturar as primeiras palavras das crianças em relação ao seu desejo, fornecendo mais cenários para o início do estágio 2 que nos permitirá apreender “o que as crianças desejam aprender?”. Estádio este que oferecerá caminhos importantes para, por meio da palavra e do desenho, tratar com o campo do real/imaginário/simbólico das crianças e seus desejos ditos e não ditos, marcando o sujeito-criança no tempo histórico da infância e, sobretudo, marcando sua posição como sujeito ativo na pesquisa.

### 6.3. **Estádio 2 - O que as crianças desejam aprender?**

É que nós transmitimos às nossas crianças uma mensagem e esperamos delas que a retomem como papagaios, quer dizer, sob uma forma direta. Geralmente em uma família são amadas as crianças que retomam de maneira direta o discurso de seus pais. Mas todos sabem muito bem que após uma certa idade isso se transforma num sintoma bastante preocupante, e que para testemunhar sua existência será necessário que esta criança tome posição relativamente a este saber, quer dizer, se coloque em exílio com relação a este saber (MELMAN, 1994, p. 32).

Sabemos que sem implicação a educação não se dá, ou seja, sem desejo sustentado, bem como compreendemos que o construto educativo separa o duo mãe-bebê e provoca a urgência de um sujeito desejante – o sujeito do “vir a ser” – inscrevendo nele os ideais narcísicos de seus pais. Filiado no lugar de busca, a educação opera no sujeito registros e marcas superalimentadas das fantasias de outros.

Do ponto de vista da educação para a realidade, espera-se que o sujeito possa se posicionar dentro daquilo que é organizado pelo outro, para si. Acomodando-se na posição de subserviência no cumprimento daquilo que lhe foi programado dentro do imaginário educativo do outro, arriscaria seu desejo a morte, pois marcado pelo desejo dos pais ou dos professores, carregará contornos peculiares desse outro no caminho submerso da educação herdada.

Dolto (1996) afirma que é necessário respeitar o desejo da criança, essa é a verdadeira educação. Contudo, na costura da cultura social e no bojo dos caminhos pedagógicos, há a manutenção dominante do universo adultocêntrico com suas prescrições, seus planejamentos e organizações, carecendo o pequeno sujeito movimentar o seu desejo àquilo que não lhe assegura sobreviver enquanto sujeito singular em sua demanda.

Dito isto, buscamos refletir neste estágio 2 sobre *o que as crianças desejam aprender no chão da escola*, entrelaçando as relações que as crianças estabelecem com professoras e o

universo educativo para além do discurso hegemônico, do senso comum pedagógico. Promover o debate sobre o lugar que os desejos ditos e não ditos ocupam no centro do vínculo estabelecido será fundante para as análises construídas nesse caminho. Nesse sentido, os desenhos criados pelas crianças sobre os desejos, ajudarão a sinalizar o lugar do *não dito* no percurso pedagógico pensado pelo sujeito-professor, ou seja, a posição inconsciente na sua relação com o Outro.

Assim, apresentaremos a seguir os desenhos dos desejos e a transcrição daquilo que foi dito, pois consideramos importante delinear esse momento por sua riqueza de detalhes a cerca das experiências ilustradas. As perguntas foram feitas sem roteiros pré-definidos. Estas vinham de acordo com a palavra da criança, numa “associação livre”, pois a intenção era deixa-la à vontade para enunciar o desejo dito: do jeito ou da forma que quisesse. O diálogo se estabelecia enquanto faziam desenho sobre o seu desejo de aprender. Caminho este também utilizado por Françoise Dolto (1996) que fazia as perguntas às crianças enquanto elas desenhavam ou modelavam o imagético estruturante em suas fantasias.

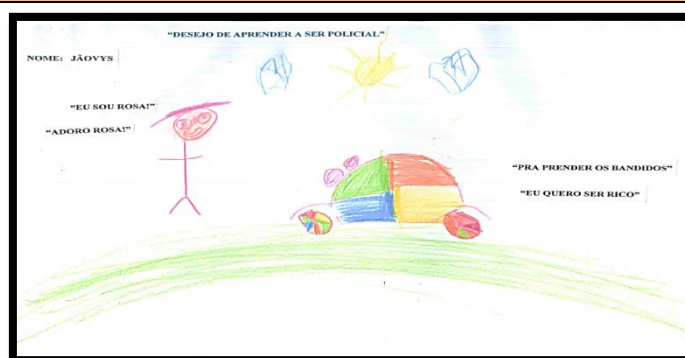
Durante longos anos, registramos esses desenhos [...] como associações livres, testemunhas adjacentes da vivência transferencial, provavelmente relacionadas com os ditos proferidos. Também sucede à criança falar sobre suas criações, que então nos parecem ser sonhos extemporâneos, decorrentes da relação analítica de transferência, que o estudo do conteúdo latente permite explicitar (DOLTO, 1996, p. 60).

Assim, faremos a apresentação dos desenhos das crianças e as transcrições do dito e, logo após, as considerações sobre este momento ímpar.

### Transcrição dos áudios da Turma Tomateiro.

#### Grupo A: Jãovys, Ekiak, Adnamah, Sengah e Namareh

#### Desejo do Jãovys: Desejo de aprender a ser policial e rico!



*Jãovys, você pode me explicar o seu desejo? Perguntei.*

*Eu vou aprender a ser policial e rico. Eu vou ter sabe o quê? Uma Ferrari de policial. Disse ele empolgado.*

*Que interessante! Mas porque uma Ferrari? Os policiais são ricos e andam de Ferrari? Perguntei.*

*Não. É uma Ferrari igual da Barbie. Porque a Ferrari é cara e tem que ser rico pra comprar, né? Disse ele.*

*E como é essa Ferrari da Barbie? Perguntei.*

*É bem bonita. Tio sabia que eu tenho uma amiga que tem uma Barbie com uma Ferrari? É caro, sabia? Ela é cor de rosa. Eu adoro o rosa. A Barbie tem cabelo rosa e a Ferrari rosa.*

*Olha eu aqui rosa! (se referindo ao seu autorretrato que havia feito).*

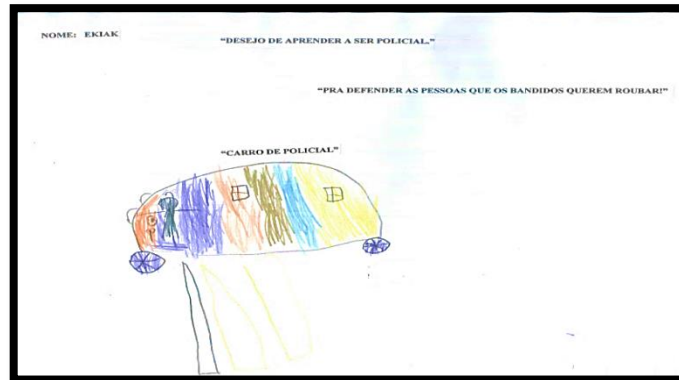
*Que maravilha, Jãovys! O rosa é uma cor linda mesmo. O carro da Barbie então vai ser o seu carro de polícia? Questionei.*

*Sim! É bom pra 'prendê' os 'bandido' tudo! Eu vou colocar muita boneca dentro do carro. Disse ele.*

*Vai ficar lindo esse carro, hein? E o que mais você vai fazer como policial. Perguntei.*

*Ah... só isso mesmo. Mas eu tenho que ficar rico antes, né? Respondeu e finalizou a conversa se voltando ao seu desenho.*

### Desejo do Ekiak: Desejo de aprender a ser policial!



*Que legal Ekiak! Porque você deseja aprender a ser um policial? Perguntei.*

*Eu vou ser policial! Disse batendo no peito. Eu vou 'pegá' o carro da polícia e 'dirigi' bem 'rapidão' pra 'pegá' todos os 'bandido' que faz mal pras 'pessoa'. Completou fazendo uma expressão de raiva com os braços flexionados como se estivesse dirigindo.*

*Você conhece algum policial ou já viu um carro de polícia de perto? Perguntei.*

*Sim. Lá na minha quadra tem muita polícia. Sabe Tio, lá tem muito bandido também. As 'polícia' todo dia pega os 'bandido' lá. Tem tiro. Muito tiro! Os 'bandido' 'roba' as 'pessoa', as 'casa' das 'pessoa'. É muito ruim. Já até entrou na casa do meu amigo e bateu no pai dele, sabia? Disse ele com os olhos bem abertos.*

*Mas quem bateu no seu amigo? A polícia ou os bandidos? Perguntei.*

*Foi os 'bandido'! Eles 'entrou' lá, de tarde. Ai o pai do meu amigo gritou com eles: Safado, eu vô te matar. Bem alto. Eu levei um susto, mas sabia tio, eu não tenho medo. Vou ser um policial bem forte pra prender eles tudo. Pra eles não 'fazê' mais isso. Disse ele sempre com uma expressar de raiva.*

*Você fica com raiva dos bandidos? Questionei.*

*Fico. Muita. A mãe da gente nem deixa a gente brincar por causa dos 'bandido'. Eles 'pode' pegar a gente e matar.*

*Mas quando eu for policial eu mato eles. Disse fazendo sinal de arma com as mãos.*

*Mas será que precisa matar os bandidos? Não seria melhor prendê-los? Perguntei.*

*Não tio. Eles 'pode' voltar e matar as 'pessoa'. Eu sei ser policial. É desse jeito que tem que fazer. Respondeu.*

*Bom, eu não sabia. Eu sou um professor, né? Respondi.*

*Claro. Você só sabe ensinar as crianças. Finalizou pondo-se a desenhar.*

### Desejo da Adnamah: Desejo de aprender a ser Doutora!



*Muito legal seu desejo! Porque você deseja aprender a ser doutora? Perguntei.*

Porque eu vou ajudar muita gente que tá doente. Sabia que eu vou ter uma motocicleta pra correr rápido e ajudar as 'pessoa'. Eu vou fazer cirurgia em todo mundo. Eu gosto de ajudar as pessoa, Tio. Disse ela.

Muito bonito isso Adnamah! Você conhece alguma doutora? Perguntei.

Sim. Lá do hospital onde eu fiquei internada. Respondeu ela.

Você já ficou internada? O que aconteceu? Questionei.

Sim. 'Vixe', já fiquei um monte de 'veis'. É que eu fiquei doente, muito doente. Tomei muita injeção. Lá tinha muita doutora. Elas 'cuidava' das 'pessoa'. Usava, assim, umas 'roupa' branca. Dava remédio. Fazia cirurgia nas 'pessoa'. Ai eu gostei de ser médica. Respondeu.

Hum. E o que é uma cirurgia? Perguntei.

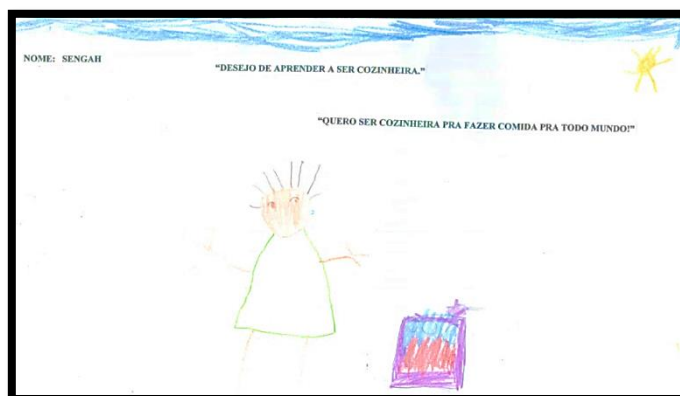
É quando a doutora corta algum lugar do nosso corpo pra tratar. Pode ser em qualquer lugar onde tá doendo. Depois a gente fica internado para ficar bom. Toma muito remédio, injeção, toma soro. Ah, ainda tem que se alimentar com a comida lá do hospital pra ficar forte. Sabia que eu comia toda a comida do hospital? Porque se não eu não ia sair de lá. Disse ela com muita eloquência.

Que interessante! Gostei muito da sua explicação. E o que mais você quer me falar sobre seu desejo? Perguntei.

Ah, é tudo isso que eu falei. Disse ela.

Então obrigado Adnamah. Finalizamos com ela fazendo seu desenho.

### Desejo da Sengah: Desejo de aprender a ser cozinheira!



Olá Sengah! Que legal seu desejo. Porque você deseja aprender a ser cozinheira? Perguntei.

Porque eu acho legal. Disse muito timidamente.

Você já ajudou alguém a cozinhar? Perguntei.

Eu ajudo a minha mãe. Eu vou 'fazê' comida pra todo mundo. Disse ela ainda tímida falando bem baixinho.

E quais as comidas você vai escolher aprender a fazer? Perguntei.

Todas... pensou um pouco e continuou. Só as que a minha mãe deixar. Respondeu.

A sua mãe chama você pra ajudar ela a cozinhar? Perguntei.

Às 'veis'. Respondeu baixinho quase não querendo falar.

Você quer falar sobre isso? Perguntei.

Balançou a cabeça em sinal de "não".

Respeitei sua decisão e ela pôs-se a desenhar.

### Desejo do Namareh: Desejo de aprender a ser Bombeiro!



Interessante seu desejo amigo. Porque você deseja aprender a ser bombeiro? Perguntei.

*Pra 'ajudá' as pessoa. Eu vou ter um caminhão de bombeiro pra apagar o fogo. Disse ele.*

*Você gosta de ajudar as pessoas? Perguntei.*

*Sim. Eu vou ter um carro de bombeiro arco-íris. A minha roupa vai ser de arco-íris. O meu chapéu vai ser de arco-íris. Pra ficar mais alegre. Tio, quando eu 'ajudá' as 'pessoa' elas 'vai' 'ficá' tudo alegre, né? Disse ele.*

*Eu acredito que sim. Elas vão gostar. Mais porque tudo vai ter as cores do arco-íris? Perguntei.*

*Porque eu acho bonito. Eu já sei 'escrevê' 'BOMBEIRO' 'qué' 'vê'? Perguntou ele.*

*Claro. Escreve pra eu ver! Respondi.*

*Ele escreveu o nome 'BOMBEIRO' com todas as letras e colorido. Usando as cores do arco-íris. Depois, pôs-se a desenhar e não quis mais falar sobre o desejo.*

### Grupo B: Allaya, Asulí, Leugim, Arualis e Aoéth.

#### Desejo da Allaya: Desejo de aprender a ser veterinária!



*Que legal! Porque você deseja aprender a ser veterinária? Perguntei.*

*Porque eu quero cuidar dos animais. Tem 'muito' animais doentes. Respondeu.*

*Muito interessante! Você já viu algum animal doente? Perguntei.*

*Sim. O meu cachorro já ficou muito doente. Ele foi lá pra veterinária pra curar ele. Ficou lá um monte de dia. Tomou muito remédio também. Disse ela.*

*E agora ele já está melhor? Perguntei.*

*Tá! Ele já até corre lá na rua bem rápido. O meu pai falou que ele já tá bom. Disse.*

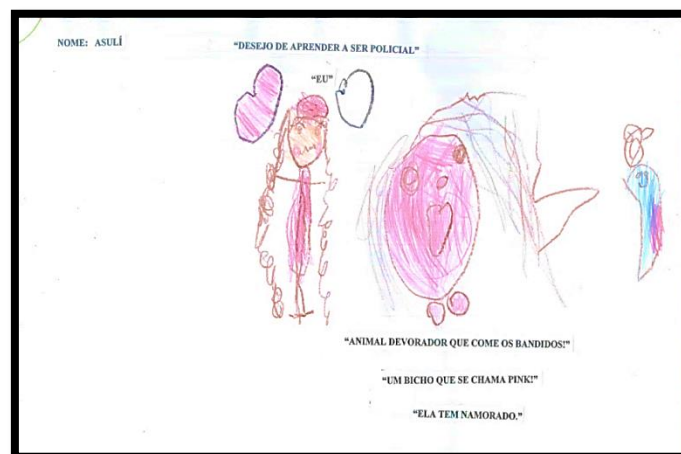
*Que coisa boa! E o que você achou da veterinária que cuidou do seu cachorro? Questionei.*

*Ela é 'miiiito' boa. Ela pegou meu cachorro no colo e fez uma brincadeira com ele. E também fez muito exame e fez uma cirurgia nele. Ela atende um monte de cachorro lá da minha rua. A roupa dela é cor de rosa, sabia? Disse.*

*Então ela deve ser uma pessoa muito legal, né? Perguntei.*

*Ela é sim. Parece uma boneca. Muito linda! Ela tem um carro pra 'levá' os animais 'doente'. Lá tem muita comida pra eles e muito pratinho. Respondeu finalizando sua fala e pôs-se a desenhar.*

#### Desejo da Asulí: Desejo de aprender a ser policial!



*Muito interessante Asulí! Porque você deseja aprender a ser policial? Perguntei.*

*Eu desejo ser policial muito brava pra 'prendê' os 'bandido'! Tem muito bandido na rua e eu vou comer eles!* Respondeu.

*Você vai comer os bandidos? Nossa! Como assim? Perguntei (risos)*

*É que eu vou 'prendê' eles dentro da minha barriga. Porque eu gosto de comer bandido. Até a roupa deles eu como!* Disse ela.

*Nossa, que diferente, né? E o que você está desenhando? Questionei.*

*Olha, ainda não sei. É porque na hora que eu for 'pegá' os 'bandido' eu viro um animal devorador que come bandido de tanta raiva deles. Um bicho que se chama pink e ainda vai ter um namorado.*

*Sabia que pink é rosa em inglês? A minha roupa de policial vai ser rosa e quando eu me transformar em um animal devorador eu vou ficar rosa.* Disse ela.

*Olha, eu achei bem interessante esse seu desejo. E esse namorado? Quem é esse namorado? Questionei.*

*Não posso falar. A minha mãe não deixa. A Pink tem um namorado. Mas ele só aparece quando ela tá bem brava.* Disse e começou a rolar no chão e não quis mais falar.

### Desejo do Leugim: Desejo de aprender tudo sobre os gatos!



*Que legal amigo! Porque você deseja aprender tudo sobre os gatos? Perguntei.*

*Porque eles 'é' muito 'fofinho'. Quando eu 'aprendê' tudo sobre os 'gato' eu vou ter um e chamar ele de João.* Respondeu.

*Esse nome é lindo. Então você não tem gatos em casa? Perguntei.*

*Claro que não tio. Eu não sei nada sobre os 'gato'. Lá em casa não pode ter gato ainda. A minha mãe não deixa. Ai quando eu 'aprendê' eu vou conseguir 'cuidá' dele.* Disse.

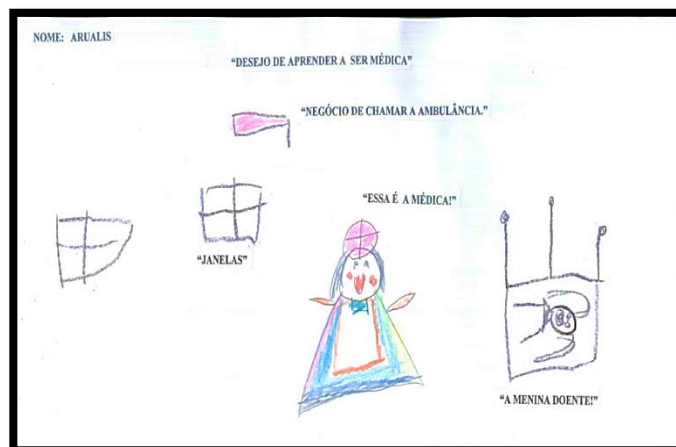
*Porque sua mãe não deixa você ter um gato? Perguntei.*

*Tio, olha, bem assim, se eu não aprendi nada dos 'gato', como vou conseguir 'cuidá' de um? Só depois que eu 'aprendê'. Tem que 'esperá' ainda.* Respondeu (risos meus).

*Então blz. Espero que você consiga alcançar seu desejo, Ok? Disse a ele.*

Dito isso, Leugim então começou seu desenho.

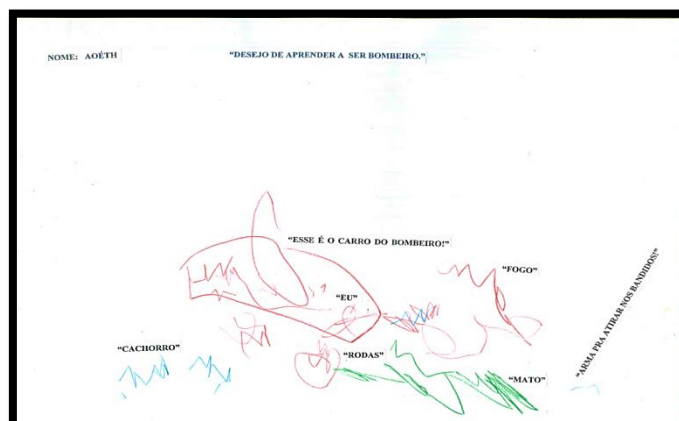
### Desejo da Arualis: Desejo de aprender a ser médica!



*Olha que bonito, hein? Porque você deseja aprender a ser médica? Perguntei*

*Pra 'mim' cuidar dos adulto. Eles 'tá' tudo doente e precisa 'cuidá'. Disse ela.*  
*Mas o que está acontecendo com os adultos? Perguntei.*  
*Sei lá. Eles 'tá' muito doente. Tem uns que 'morre' na rua com tiro. Tem outros que 'fica' 'cheio' de sangue porque levou um murro na cara. Porque não se cuida, se machuca. Lá no hospital tem muito adulto. Respondeu.*  
*Nossa! Quanta coisa, né? Só tem adulto no hospital? Lá não tem criança? Questionei.*  
*Tem mas é bem pouquinho. Tem mais adulto. As 'criança' só tem machucado pequenininho porque elas 'fica' mais em casa, né? Os 'adulto' só 'fica' na rua aí machuca e fica doente. Respondeu ela.*  
*E você conhece alguma médica que cuida de adultos? Perguntei.*  
*Não. Eu só vi a médica do hospital, mas ela passava bem rapidinho. Tem outras 'pessoa' que ajuda ela lá. Que também dá remédio e tira o sangue dos 'adulto', sabia? Respondeu ela.*  
*Você sabe quem são essas pessoas que ajudam a médica? Perguntei.*  
*Acho que é só ajudante! Que trabalha lá. Eles 'fica' lá numa sala e depois passa dando os 'remédio'. Tem umas 'mulhé' e uns 'homi'. Mas a médica só passa de manhã. Eu vi. Disse ela.*  
*Que interessante isso que você me fala. E você conversou com essas pessoas? Conversou com a médica também? Perguntei.*  
*Não. Só um dia que a médica 'passô' e 'falô' com a minha mãe e 'colocô' aquele negócio de escutar o coração bem assim no meu pescoço. Só esse dia mesmo. Respondeu.*  
*E você gostou disso? Questionei.*  
*'Hunrun' (balançando a cabeça em sinal positivo). A minha mãe disse que vai 'comprá' um negócio daquele pra mim. Disse.*  
*Você sabe o nome daquele 'negócio'? Perguntei.*  
*Não. A médica não falô. Disse ela.*  
*Eu acho que eu sei. Se você quiser posso te dizer. Disse a ela.*  
*Você sabe? Mas você não é médico! Disse ela com olhar de desconfiança.*  
*Bom, eu sou professor, mas é que eu aprendi o nome desse 'negócio' que os médicos usam para escutar o coração. Já fui muito ao hospital, sabia? Expliquei a ela.*  
*Claro você é adulto também, né? Como é o nome, Tio? Perguntou ela.*  
*É 'estetoscópio'! Nome difícil, né? Perguntei.*  
*'Testestoscópio'? Um pouco difícil. Disse.*  
*'Es-te-tos-có-pi-o'! Disse a ela pausadamente e rimos muito, eu e ela, porque gaguejei ao tentar silabar a palavra. Ai Tio, você é muito engraçado! Risos. Ela repetiu da mesma forma como eu havia pronunciado. O que mais você quer me falar do seu desejo? Perguntei.*  
*Nada não! Respondeu ela. E continuou seu desenho.*

### Desejo do Aoéth: Desejo de aprender a ser bombeiro!



*Que legal meu amigo! Porque você deseja aprender a ser bombeiro? Perguntei.*  
*Quero ser bombeiro pra eu 'ajudá' a 'apagá' o incêndio. Disse ele.*  
*E você acha legal o trabalho dos bombeiros? Perguntei.*  
*Sim. Eu vou ser bombeiro aqui na escola! Disse ele.*  
*Que legal! Mas você vai trabalhar de bombeiro aqui na escola? Perguntei.*  
*Trabalhar? Ele riu. Não! Vou aprendê, entendeu? Aqui na escola a gente vai aprendê. Eu não sou grande pra trabalhar, Tio! Eu vou aprendê! Disse colocando a mão na cabeça.*  
*Ah, sim. Entendi. Você tem razão. Então você vai aprender. Ok. Então o que você acha que tem que aprender mais, aqui na escola, pra alcançar esse desejo? Perguntei.*



É... Pensou. *Dirigir o carro do bombeiro. 'Salvá' o cachorro do fogo. 'Apagá' o fogo do mato. Essas 'coisa'.* Disse ele.

*Interessante. Mas a professora vai ter que colocar fogo pra você aprender apagar? Como seria isso?* Perguntei para ver qual seria sua reação.

*Não! Tá doido Tio? Se a tia 'colocá' fogo aqui ela vai presa!* Disse sorrindo. *Só se o fogo 'aparecê' ou um bandido 'colocá' fogo entendeu? Ai eu vou 'pegá' minha arma pra atirar no bandido. Ai eu vou 'pegá' a mangueira lá no carro e ligo a água e joga no fogo. Assim!* Disse ele incrédulo com minha pergunta.

*Ah sim, agora entendi! Então você já sabe muita coisa sobre o trabalho dos bombeiros.* Disse a ele.

*Mas tem muita coisa pra 'aprendê'.* Disse fazendo gesto de quantidade com a mão direita (com certa dificuldade, pois Aoéth possui uma dificuldade motora nas mãos devido a paralisia, o que não o impede de se expressar). *Eu ainda sou criança, né?* Disse.

*Então tá. Você conhece algum bombeiro?* Perguntei.

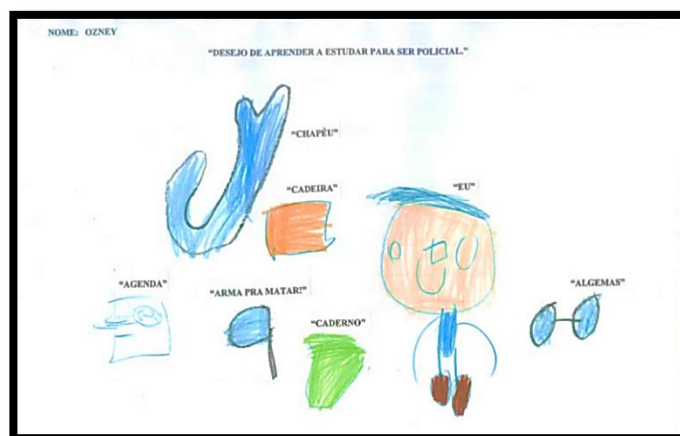
*Eu já vi o bombeiro apagando fogo lá perto de casa. O carro tem sirene que faz barulho bem alto. Mas o fogo não era grande. Foi rapidinho.* Disse ele.

*E o que você sentiu quando viu o bombeiro e o carro?* Perguntei.

*Achei legal!* Disse ele com um brilho no olhar e um grande sorriso. E seguiu desenhando.

### - Ozney, Leumas, Araly, Miraj, Haposí.

#### Desejo do Ozney: Desejo de aprender a estudar!



*Tudo bem com você Ozney?* Perguntei, pois ele estava retraído e não parecia querer falar.

*Tudo.* Respondeu num tom de seriedade.

*Que bom! Porque você deseja aprender a estudar?* Perguntei.

*Porque eu quero 'aprendê' matemática e 'estudá' muitas 'coisa'! Estudá' e 'virá' algum personagem quando crescer.* Disse parecendo mais a vontade.

*Virar um personagem? Como assim?* Perguntei.

*É que eu quero 'sê' policial. Ai eu vou ter uma arma pra matar. E eu vou ter as 'algema' de 'prendê' aqui no braço do bandido e um chapéu de policial na cabeça.* Disse ele com uma expressão de seriedade.

*Entendi. Então 'ser policial' é um personagem?* Perguntei.

*Sim. A gente cresce e vira uma coisa que gosta de fazer.* Respondeu ele.

*Ah sim. Entendi. Mas na escola você vai aprender com armas e chapéu na cabeça?* Perguntei.

*Não né? Aqui a gente vai ter caderno, cadeira, a agenda. Só coisa de escola pra gente 'aprendê'. Quando a gente cresce e vira policial aí pode ter arma e pode 'matá'.* Disse ele.

*Mas policial pode matar assim de qualquer jeito?* Questionei.

*Pode matar os 'bandido' pra eles 'aprendê'!* Disse.

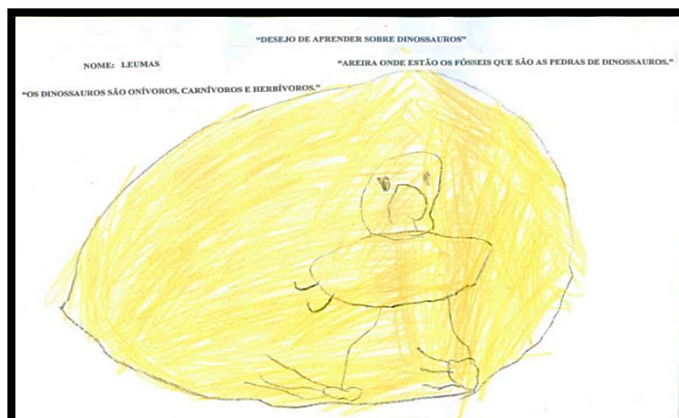
*Os bandidos vão aprender se morrerem? Como é isso?* Perguntei.

*Não sei. Mas eles 'morre' logo e para de 'fazê' coisa ruim com as 'pessoa'.* Respondeu.

*Achei isso bem curioso. Você pode me dizer um pouco mais sobre esse desejo?* Perguntei.

*E só isso!* Respondeu, não quis mais falar e pôs-se a desenhar.

### Desejo do Leumas: Desejo de aprender sobre dinossauros!



Achei bem interessante seu desejo Leumas! Porque você deseja aprender sobre dinossauros? Perguntei.

Porque aqui na escola a gente nunca aprendeu nada de dinossauros. Eu gosto de desenho de dinossauros. Na televisão passa desenhos e programas de dinossauros. Eu gosto. Você sabia que dinossauros é a coisa mais rara que existe no mundo? Eles ficam escondidos na terra do mundo. Eles ficam com os ossos lá embaixo da terra. Disse ele, articulando muito bem as palavras.

Que interessante! Me fale mais sobre isso. Disse a ele.

O 'Tirrex' é o rei dos dinossauros! E eu acho que o gigant... (pensou) eu não sei falar o nome muito bem. Eu vou tentar falar: é 'Gigansmundo'. Acho que é isso. Eu acho que esse dinossauro é o imperador! Explicou ele.

Hum... e porque você gosta muito de dinossauros? Perguntei.

Porque eu quero pegar eles lá no fundo da terra. É curioso! Adoro! Eu tenho um montão de brinquedos de dinossauros. Até o 'bercossauros'! Disse ele.

Eu não conhecia esses dinossauros. O que você sabe mais sobre esse desejo? Perguntei.

Tio, olha, sabe como é o nome dos ossos dos dinossauros? Perguntou ele.

Hum... acho que não, como é? Respondi com uma negativa para escutá-lo.

Se chama 'fósseis'. Os fósseis ficam embaixo da areia. Explicou ele.

'Fósseis', que nome interessante! Exclamei.

Tio, os fósseis são pedras de dinossauros! E você sabia que os dinossauros são onívoros, carnívoros e herbívoros? Eles são do ovo e podem comer carnes e plantas. Não é legal, tio?

Nossa, muito legal! Que bom que você já sabe muita coisa! Disse a ele.

Sei não! Porque aqui na escola a gente não aprende nada de dinossauros. A gente tem que aprender né? Questionou ele.

Eu acho que seria bem legal. Você já falou com a professora sobre isso? Perguntei.

Não. Ela tem muita coisa pra fazer. Respondeu pensativo.

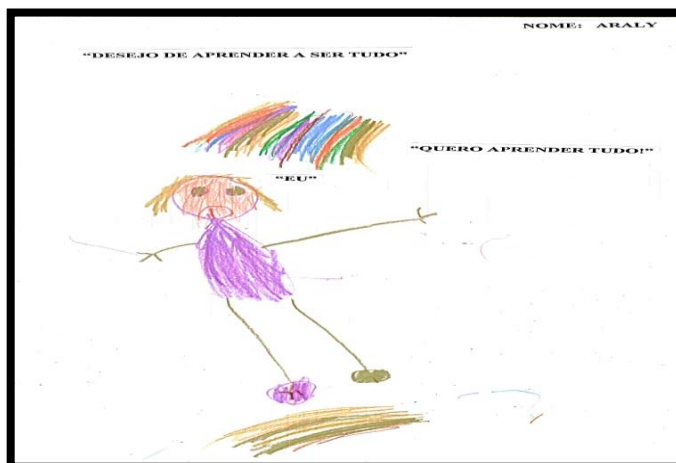
Mas depois você fala com ela. Acho que ela vai gostar de saber isso. Você quer falar mais sobre seu desejo? Perguntei.

Acho que é só isso. Tem muita coisa de dinossauro. Depois eu mostro mais. Tio posso trazer meu dinossauro pra você ver? Perguntou ele.

Claro, gostaria de ver sim! Respondei.

Ele começou a desenhar com um olhar de felicidade.

### Desejo da Araly: Desejo de aprender “tudo de física”!



*Olha que interessante! Porque você deseja aprender ‘tudo de física’?* Perguntei.

*Porque eu quero ser tudo. ‘Trabalhá’ de tudo pra ‘ficá’ forte.* Disse ela.

*Você pode me explicar o que é a ‘física’ que você falou?* Perguntei, pois havia ficado confuso sobre do que se tratava essa ‘física’.

*É uma coisa que malha o corpo!* Disse ela.

*Ah sim! Muito bom. E você acha interessante deixar o corpo forte?* Perguntei.

*Sim. Quero ‘fazê’ tudo. Tudo do jeito que a física fala pra gente ‘fazê’. Lá perto de casa tem muita gente que faz física. Tem gente que corre, tem gente que faz física no parque de física, sabe? Aquele que é amarelo?* Perguntou.

*Acho que sei. Aqueles aparelhos que ficam nas praças da cidade? Que as pessoas utilizam para malhar?* Perguntei.

*Sim. Eu vou ‘aprendê’ tudo. Aqui no parque dá pra ‘fazê’ só um pouquinho, mas lá da pra ‘fazê’ melhor.* Disse ela.

*E quem são as pessoas que fazem atividade física lá?* Perguntei.

*A minha mãe, a minha vó e tem outras ‘pessoa’ que mora lá perto de casa.* Respondeu.

*E você participa junto com elas?* Perguntei.

*De vez em quando. Só quando a minha mãe deixa. Tem dia que deixa e tem dia que não deixa. Mas eu fico em casa pulando.* Respondeu.

*E o que mais você pode me dizer do seu desejo?* Perguntei.

*Só que eu vou ‘aprendê’ tudo isso! Só isso mesmo.* Disse ela continuando seu desenho.

### Desejo da Miraj: Desejo de aprender a estudar!



*Que bom, hei? Porque você deseja aprender a estudar?* Perguntei.

*Porque eu gosto de ‘estudá’. A minha mãe me ajuda a ‘estudá’. Eu faço ‘devê’ com ela. Eu gosto.* Disse ela.

*Hum... a sua mãe sempre te ajuda a estudar?* Perguntei.

*Sim.* Respondeu ela.

*E você gosta quando sua mãe te ajuda a estudar?* Perguntei.

*Sim!* Respondeu ela timidamente, parecendo não querer responder às perguntas.

Por quê? Perguntei.

Porque eu gosto quando ela me mostra as letras, quando ela me ajuda a 'arrumá' os 'material', quando ela me leva pra escola. Respondeu.

Entendi. E o que mais que sua mãe faz que você gosta? Perguntei.

Ela fala que eu tenho que 'estudá' pra quando eu 'sé' grande eu vou 'trabalhá' igual ela. Vou 'té' dinheiro. Um carro. É isso. Disse ela.

Ah, entendi. Então você deseja aprender a estudar pra ter um trabalho igual o da sua mãe? O que sua mãe faz? Perguntei.

Hum... Não sei. Mas ela se arruma bem bonita. Ela tem dinheiro e me leva pra 'comê' pizza no rodízio. Disse ela ainda tímida.

Mas isso deve ser muito bom, né? Perguntei.

Tio você tem mãe? Perguntou ela.

Sim! Tenho. Respondi.

E ela te leva pra 'comê' pizza? Perguntou ela.

Não. Eu que levo ela! Mas quando eu era pequeno, ela não tinha condições, mas sempre fazia comidas gostosas lá em casa. Disse a ela.

Mas ela não tinha dinheiro? Perguntou ela.

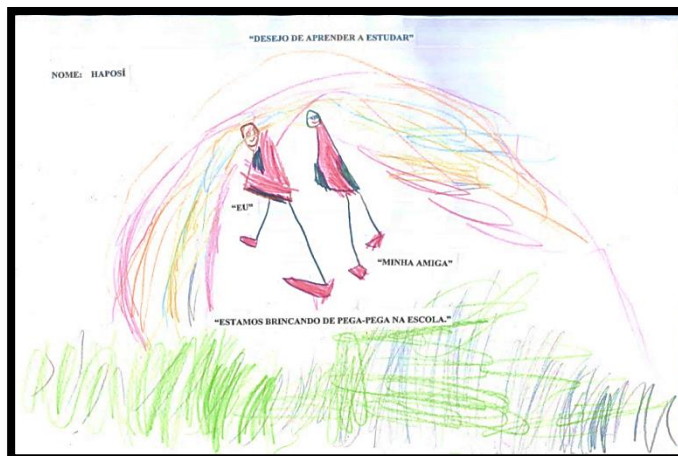
Pra comer pizza, não! Mas era bom. E a sua, também faz coisas gostosas pra você? Perguntei.

Às vezes ela faz comida pra gente. Respondeu ela.

E o que mais ela faz pra você? Perguntei.

Ela me ensina estudar! Entendeu? Respondeu e não quis responder outras perguntas.

### Desejo do Haposí: Desejo de aprender a estudar!



Interessante seu desejo. Porque você deseja aprender a estudar? Perguntei.

Porque eu gosto de 'estudá' com a minha amiga. Porque a gente brinca no parque de pega-pega na escola. Porque eu gosto da professora. Gosto dos 'devê'! Por isso. Respondeu ela.

Hum... então você gosta muito da escola, da professora e da sua amiga? Perguntei.

Sim. Eu faço 'devê' com a minha amiga. Brinco com ela. A gente pinta os 'desenho'. Aqui na escola a gente faz muita coisa. A professora é muito legal. Eu adoro ela, sabia tio? A tia faz muita coisa legal pra gente. Ela faz brincadeira, tem massinha, tem os brinquedos. É bom. Disse ela.

Tudo isso? Parece ser muito bom mesmo. E o que você mais gosta de estudar na escola? Perguntei.

Tudo! Gosto de tudo! Eu quero aprender tudo! Mas eu sou pequena ainda, né? Quando eu crescer vou 'sabê' de tudo. Vou 'aprendê' um monte de coisas. Disse ela.

Tenho certeza disso. O que mais você quer falar sobre seu desejo? Perguntei.

Eu gosto muito da Miraj! Respondeu falando de sua amiga de sala.

Ela parece ser uma grande amiga mesmo! Disse a ela.

A gente brinca junto! Só eu e ela! Disse.

E as outras colegas, não brincam com vocês? Perguntei.

Não! Respondeu.

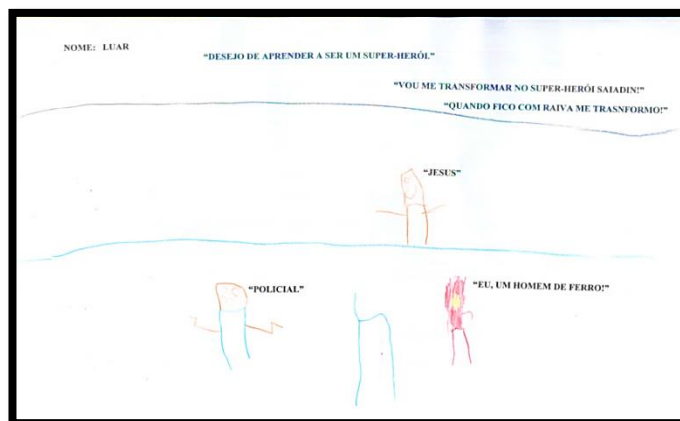
Por quê? Perguntei.

Ela apenas balançou a cabeça em sinal negativo e não quis mais responder as perguntas.

## TRANSCRIÇÃO DOS ÁUDIOS – TURMA PÉ-DE-COUVE

Grupo A – Thurá, Zenlor, Raivict, Licaci e Luar.

### Desejo do Luar: Desejo de aprender a ser um super-herói!



Porque você deseja aprender a ser um super-herói? Perguntei.

Porque tem muito bandido na rua! Eles 'assalta' as 'pessoa' e 'machuca' elas. Por isso eu quero 'ajuda' as 'pessoa' e 'prendê' eles. Assim de criança não dá. Tem que 'sê' igual o Homem de Ferro. Ele voa e é bem forte. Disse ele.

Gostei do seu desejo, Luar! Você já viu algum bandido de perto ou já viu alguém passar por essa violência? Perguntei.

Muitas 'veis'! Lá na minha rua um 'homi' 'entrô' na casa da minha amiga e bateu na mãe dela. Machucou muito. Ele era um ladrão. 'Robô' a televisão dela. Ela saiu gritando pela rua e ela chorou muito. Disse ele.

Nossa, que triste isso, né meu amigo? O que aconteceu com esse ladrão? Perguntei.

Ele saiu correndo pela rua e sumiu. Respondeu. Por isso eu quero ser o homem de ferro. Vou pegar eles pra eles 'aprendê'! Disse ele com expressão de raiva.

Sua amiga e a mãe dela estão bem? Perguntei.

Acho que sim. A mãe dela 'comprô' outra televisão e 'colocô' um monte de grade na casa dela. Se eu for um super-herói eu não vou 'deixá' essas 'coisa' 'triste' 'acontecê'. Sabia que eu me transformo quando fico com raiva? Disse Luar.

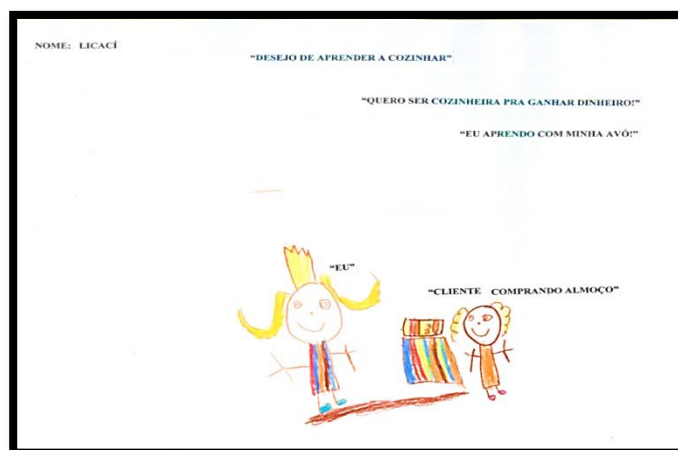
Sério? E porque você fica com raiva? Perguntei.

Porque as 'policia' não faz nada! Deixa o ladrão fugir. A raiva é a minha força. Eu me transformo. Aí eu vou voar até o Jesus. Respondeu ele.

E porque você vai voar até Jesus? Perguntei curioso.

Pra ele não 'deixá' os 'ladrão' 'roubá' as 'pessoa' e nem 'batê' nelas. Respondeu Luar. Nesse momento ele parou de falar e pôs-se a desenhar o seu desejo.

### Desejo da Licaci: Desejo de aprender a cozinhar!



Hum, que interessante! Porque você deseja aprender a cozinhar, Licaci? Perguntei.

*Pra 'ganha' dinheiro! Respondeu ela. Quando eu crescer 'vô' 'sê' cozinheira e os 'cliente' 'vai' 'comprá' minha comida. Eu adoro 'cozinha'! Tô aprendendo com minha vó. Continuou.*

*Muito legal seu desejo! Então quer dizer que você está aprendendo com sua avó. Ela também é cozinheira? Perguntei.*

*Sim. Ela faz muita coisa gostosa. Faz arroz, frango, bolo, um monte de coisa gostosa. Ela sabe tudo de comida. Respondeu.*

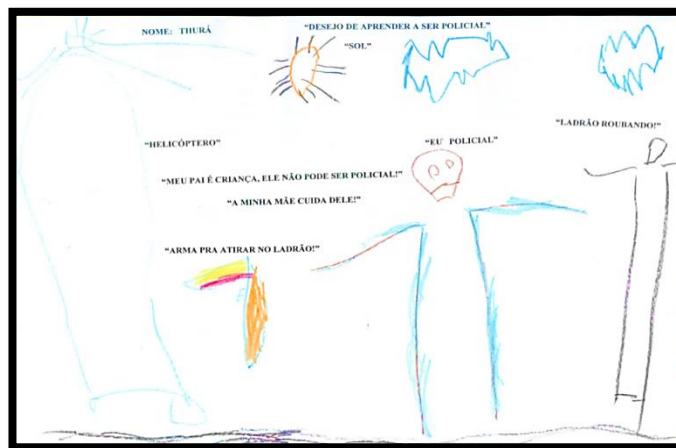
*Essa vó deve ser uma pessoa muito especial, né? Perguntei.*

*É. Eu amo minha vó. Ela me dá muita coisa boa. Ela me ensina tudo. Eu 'vô' 'sê' igual a ela. Respondeu.*

*E o que mais você pode me falar do seu desejo ou da sua vó? Perguntei.*

*Só de 'cozinha' mesmo! Não quis mais falar e iniciou seu desenho.*

### Desejo do Thurá: Desejo de aprender a ser policial



*Porque você deseja aprender a ser policial? Perguntei.*

*Eu quero 'sê' policial pra 'prendê' o ladrão. Disse ele fazendo sinal de continência como fazem os militares.*

*O ladrão tá aqui roubando! Disse ele apontando para o desenho que fazia.*

*E eu tenho uma arma pra 'atirá' no ladrão e 'matá' ele. Disse fazendo sinal de arma com as mãos e simulando tiros. E continuou... Esse aqui é meu helicóptero! Pra 'ajudá' 'pegá' o ladrão.*

*Hum, então você deseja aprender a ser um policial que tem uma arma e um helicóptero? Perguntei.*

*Sim, mas eu não vou 'usá' o helicóptero. Os 'outro' 'policial' que 'vai' 'usá'. Eu 'vô' 'usá' uma moto pra 'sê' mais rápido. Disse ele.*

*Então porque você não desenhou a moto? Perguntei.*

*Porque meu pai vai 'querê' andá' na moto e ele não pode 'andá' de moto. Disse ele.*

*Mas porque seu pai não pode andar de moto? Perguntei curioso.*

*Porque ele ainda é criança! Ele não vai 'consegui' 'pegá' os 'bandido', por isso eu vou ser policial. A minha mãe vai 'cuidá' do meu pai. Ele não sabe 'sê' policial porque ele ainda é criança. Respondeu.*

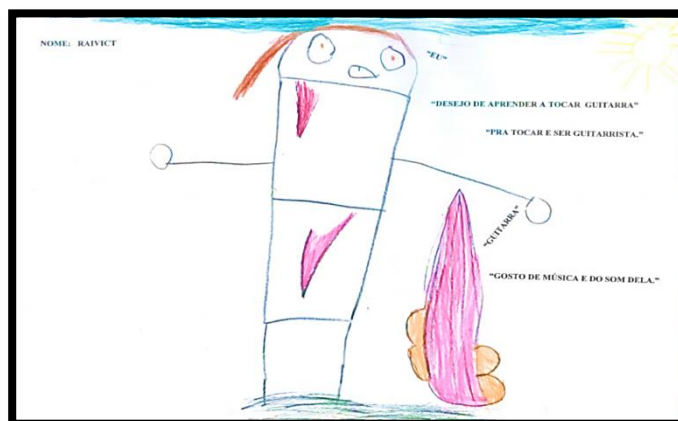
*E você? Você é criança também, não é? Perguntei.*

*Sim, mas eu sou o homem. Eu que ajudo a minha mãe e minha mãe cuida do meu pai, mas ele vai 'crescê' um dia. Respondeu.*

*O que mais você pode me dizer sobre o seu desejo? Perguntei.*

*Nada não! Disse e não quis mais falar sobre o assunto.*

### Desejo da Raivict: Desejo de aprender a tocar guitarra!



Porque você deseja aprender a tocar guitarra?

Eu gosto muito do som dela. Disse ela antes que eu fizesse qualquer pergunta, falando de forma bem eloquente.

Que legal Raivict! E você gosta de música? Perguntei.

Sim! Eu adoro! Gosto de ouvir e gosto dos instrumentos. Aí eu vou aprender a tocar guitarra pra eu tocar pra todo mundo. Lá em casa eu vi na televisão um homem tocando guitarra. Ele fazia bem assim. Fez movimentos como se estivesse tocando guitarra e balançando os cabelos como fazem os guitarristas.

Alguém na sua casa toca guitarra ou algum outro instrumento? Perguntei.

Não. A minha mãe gosta de música. Eu vou tocar guitarra pra ela, sabia? Disse ela.

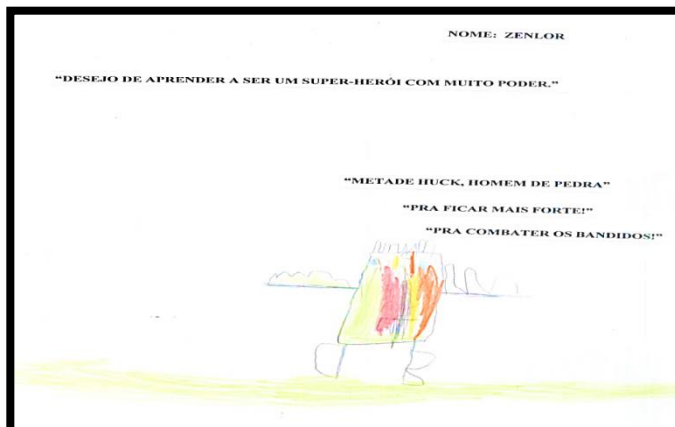
Sério? Eu acho que ela vai adorar. Você vai tocar só pra ela ou tem mais pessoas que você gostaria que ouvissem a sua guitarra? Provoquei.

Todo mundo vai ouvir, mas a minha mãe vai ser a primeira. Eu vou tocar pra ela. Disse Raivict.

Você sabe me dizer a música que vai tocar pra ela? Perguntei.

Balançou a cabeça em sinal negativo. Voltou a se concentrar no desenho que fazia do seu desejo.

### Desejo do Zenlor: Desejo aprender a ser um herói com muito poder!



Porque você deseja aprender a ser um herói com muito poder? Perguntei.

Porque eu vou 'tê' metade Homem-Aranha, metade Huck, metade Homem de pedra. Disse ele.

Nossa! Tudo isso? Mas porque ser um herói com tantas metades? Perguntei.

Pra ficar mais forte pra 'combatê' os 'bandido'. Criança não é forte e apanha muito. Se eu 'fica' forte eu acabo com esses 'mau'! Disse ele.

Então se você ficar forte as crianças não vão apanhar mais? Perguntei.

Eu vou 'protegê' elas. Vou ter muito poder. Disse flexionando os braços, mostrando os músculos. E continuou... Dá pra se 'protegê' e ainda fugir quando for apanhar! Disse rindo.

E você apanha? Perguntei.

Claro! As 'criança' tudo apanha. Por qualquer coisa. Disse rindo e desenhando.

Então você acha que se ficar forte pode acabar com isso? Perguntei.

Pode sim. Olha Tio Adail, o herói não perde pros 'bandido'. Quando o bandido faz o mal, aí o herói vai lá e acaba com ele. Respondeu ele.

*Mas as pessoas que batem nas crianças são bandidas também?* Questionei.  
*Não. Os pais não. Os pais não são 'bandido', mas eles 'bate' nas 'criança'.* Respondeu.  
*Mas porque será que os pais batem nas crianças?* Perguntei.  
*Porque as 'criança' quer 'brincá'! 'Brincá' de tudo! Mas não pode 'brincá' de tudo.* Disse ele.  
*Entendi. O que mais você quer me falar do seu desejo?* Perguntei.  
*Já falei tudo!* Finalizou voltando-se para o desenho que fazia.

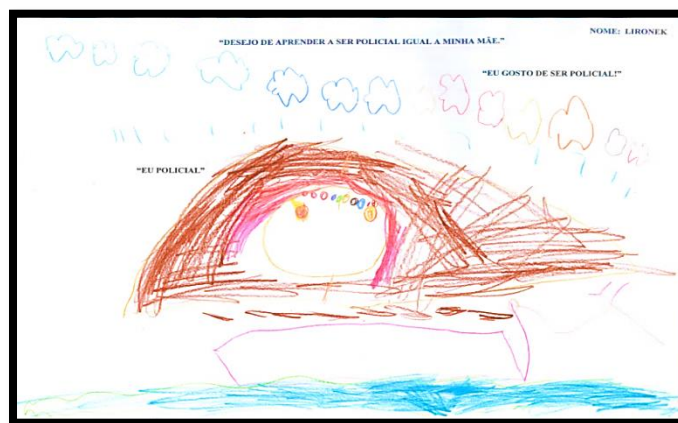
### Grupo B – Karicê, Lironek, Nossalim, Lalefar e Mikalem.

#### Desejo do Karicê: Desejo de aprender a ser bombeiro!



*Porque você deseja aprender a ser bombeiro?* Perguntei.  
*Porque ele apaga o fogo e as 'pessoa' 'fica' em perigo quando pega fogo.* Disse ele muito tímido e escondendo o rosto por baixo do capuz da sua blusa de frio.  
*E você já viu algum bombeiro?* Perguntei.  
*Sim. E eu já vi o carro de polícia e do bombeiro. Eu gosto muito.* Disse.  
 Neste grupo, as crianças falavam e davam opinião sobre os desejos dos outros colegas. Por exemplo, as falas de Nossalim e de Lalefar:  
*Tio, eu já dei 'oi' pra polícia!* Disse Nossalim.  
*Eu já dei várias vezes 'oi' pra polícia e a polícia ligou a sirene. Foi bem legal.* Disse Lalefar.  
 Muito tímido, Karicê não quis mais se pronunciar sobre o seu desejo, após a fala dos colegas.

#### Desejo da Lironek: Desejo de aprender a ser policial igual a minha mãe.

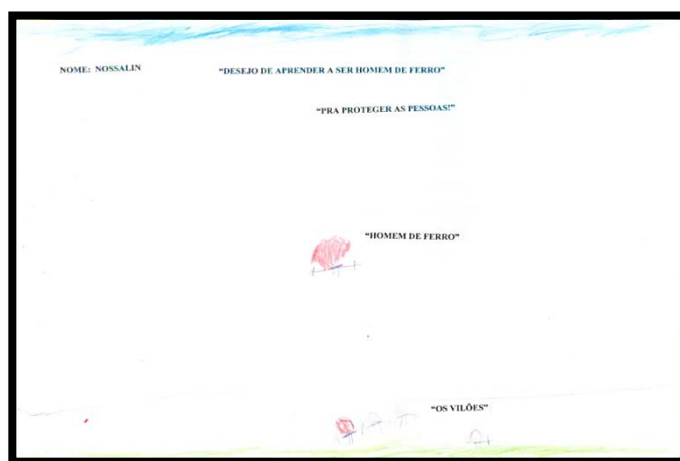


*Porque você deseja aprender a ser policial igual a sua mãe?* Perguntei.  
*Porque eu acho legal!* Disse ela.  
*O que você vai fazer quando você for policial?* Perguntei.  
*Eu vou 'prendê' os 'bandido' igual a minha mãe.* Disse.  
*Tio, ela vai ter que usar aqueles colares (distintivos) de policia e vai ter que aprender a lutar Karatê.* Disse Lalefar incentivando a amiga.  
*E o que os policiais usam?* Perguntei.  
*Um colar que é pra mostrar que é policia!* Disse Lalefar.  
*E tem gelma!* Falou Nossalim.



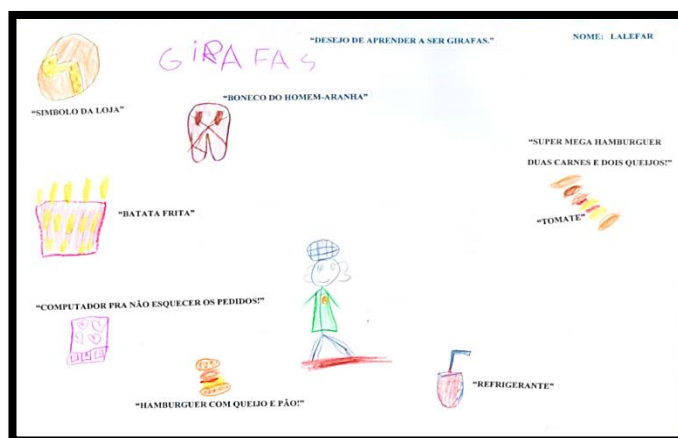
*E tem algema e um cinturão que é pra botar os negócios. Completou Lalefar.  
A polícia tem armas. Disse Lirenek.  
Verdade, mas é só policial que usa armas, né? Questionei as crianças.  
Os bandidos também 'usa' arma, mas não é legal! Enfatizou Lalefar.  
Arma é 'perigoso' a minha mãe disse. Disse Karicê.  
A polícia tem um bastão. Falou Lirenek.  
O bastão é pra bater nos bandidos pra ver se eles tão escondendo alguma coisa. Disse Lalefar.  
Quando eu 'sê' grande e 'aprendê' a ser policial eu vou bater com o bastão. Enfatizou Lirenek.  
Tio a polícia também revista. Falou Nossalim.  
Esse é o meu desejo. Vou fazer tudo isso. Finaliza Karicê.*

### Desejo do Nossalim: Desejo de aprender a ser o homem de ferro.



*Porque você deseja aprender a ser homem de ferro? Perguntei.  
Pra 'protegê' as 'pessoa'. Elas 'tá' sempre em perigo. Aí o homem de ferro é forte e eu vou 'podê' 'ajudá' elas. Disse ele.  
Interessante! Completei, mas fui interrompido por ele logo em seguida.  
Tio, sabe por que ele é forte? Porque ele tem uma armadura de ferro que protege ele e aí ele fica bem forte. Por isso que o nome é homem de ferro. Entendeu? Perguntou ele.  
Agora eu entendi. Respondi.  
É só isso. Posso desenhar? Perguntou ele, já pegando o lápis. Entendi que não queria mais falar sobre seu desejo e falei que podia sim.*

### Desejo da Lalefar: Desejo de aprender a ser girafas!



*Como assim? Você deseja aprender a ser um animal? Perguntei. (risos na sala)  
Não! É um trabalho que a gente faz! É uma loja de comida. Disse ela se expressando de forma bem eloquente.  
Mas então explica pra gente. Pedi.  
Eu vou aprender a trabalhar lá. Eu vou fazer comida lá no 'Giraffas'. Falou ela.*

E você conhece esse lugar onde faz comida? Perguntei.

Sim. Eu gosto do Giraffas. Eu tenho um 'óculos' do Giraffas. Um fantoche do Giraffas, uma blusa do Giraffas. Mas eu não fui ainda no Giraffas. É que eu quero trabalhar lá quando eu crescer. Disse.

Você conhece alguém que trabalha lá? Perguntei.

Sim. Minha tia e meu tio. Só que a minha tia trabalha como 'RH' e o meu tio trabalha com comida. E eles sempre me 'fala' das 'coisa' de lá. Mas eu nunca vi eles lá. Eu já vi eles em fotos e vídeos. Eles 'fala' que eu vou lá. Lá tem computador pra não esquecer os pedidos. Lá faz hambúrgueres com queijo e pão, batata frita, refrigerante um super mega hambúrguer com duas carnes, dois queijos e tomate! Lá tem boneco do Homem-aranha! Relatou.

E você gosta dos seus tios? Perguntei.

Eu amo! Vou trabalhar com eles! Respondeu.

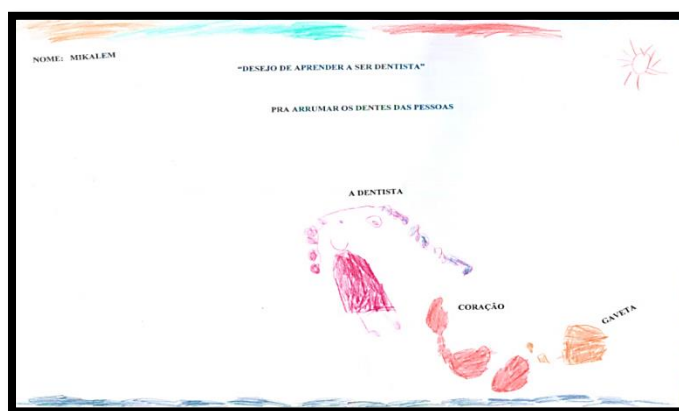
Que legal! E você já sabe fazer alguma coisa do Giraffas? Perguntei.

Não Tio! Eu ainda vou aprender! Respondeu com as mãos na cabeça.

Ah, sim! Agora entendi. O que mais você pode me falar sobre esse desejo? Perguntei.

'Oxi'! Só isso né? Quando eu aprender eu falo mais! Finalizou e continuou a desenhar.

### Desejo da Mikalem: Desejo de aprender a ser dentista!



Por que você deseja aprender a ser dentista? Perguntei.

Pra 'arrancá' o dente das pessoas. Disse ela. E continuou:

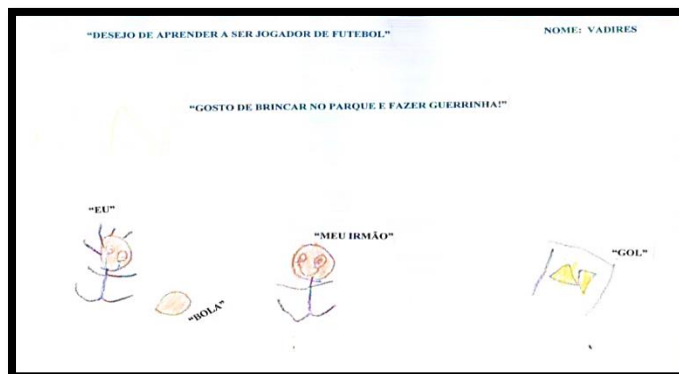
Eu acho legal ser dentista, porque o dentista arruma o dente das 'pessoa'. Aqui na escola a gente aprende a escovar os 'dente' e 'cuida' deles. Mas o dentista arruma, entende? Eu quero arrumar lá naquela sala igual dos médicos.

Interessante seu desejo. E o que mais você deseja? Perguntei.

Também um pouco tímida, Mikalem silencia e não quis se pronunciar mais.

### Grupo C – Vadires, Menjabi e Odlani.

#### Desejo do Vadires: Desejo de aprender a ser jogador de futebol.



Porque você deseja aprender a ser jogador de futebol, Vadires? Perguntei.

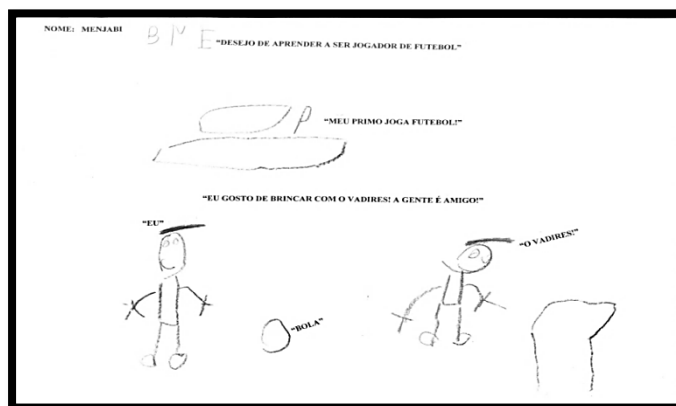
Porque eu gosto de 'aprendê' o jogo. Eu gosto de bola de gude e de futebol. Disse ele.

Você assiste muitos jogos de futebol? Perguntei.

'Humrun'. Assisto com meu pai. Tio, eu gosto de 'jogá' bola com o Menjabi. Ele é meu amigo. A gente brinca com a bola quando a gente vai pro parque. Disse Vadires.

*Mas a gente também gosta de brincar na areia do parque. Né Valdiros? Completou Menjabi. Tio, quando 'acabá' aqui a gente pode ir pro parque? Perguntou Valdiros. Assim que acabarmos, a gente volta na sala e vemos com a professora se vocês podem ok? Respondi sob os olhares desapontados dos meninos que desejavam ir ao parque fora do horário programado na rotina pedagógica. Valdiros demonstrou a todo o momento – por meio de sua fala e dos movimentos do seu corpo – que seu desejo era, naquele momento, estar se divertindo com seu amigo.*

### Desejo do Menjabi: Desejo de aprender a ser jogador de futebol.



Assim como seu amigo das horas de Brincadeiras, Menjabi repetiu exatamente o que Valdiros dissera. *Você também deseja aprender a ser jogador de futebol? Por quê? Questionei. Menjabi olhava atentamente para os olhos de Valdiros, parecendo buscar os motivos que o levaram a dizer as mesmas palavras do amigo. O meu primo também joga futebol. Ele é bom. Completou Menjabi. Mesmo com a minha intervenção, Menjabi apostou no desejo do desejo do outro. Aquele que ele admira e o tem como grande amigo. Dessa forma, não questionei mais e busquei observar o que desenhava.*

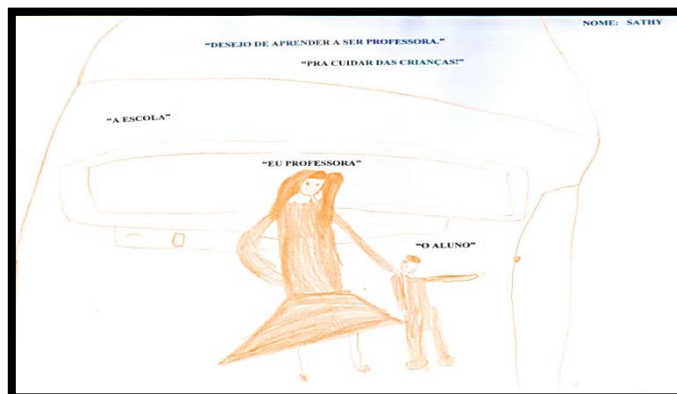
### Desejo do Odlani: Desejo de aprender a ser Bombeiro e policial.



*Muito interessante Odlani. Porque você deseja aprender a ser bombeiro e policial? Perguntei. Porque eu gosto. Gosto quando o policial prende os 'bandido'. Eles têm arma pra 'atirar'. Eu já vi o policial atirando lá perto da minha casa. Disse. E o que você acha das armas dos policiais? Questionei. É bom! A gente pode matar eles, os 'ladrão'. Respondeu fazendo sinal de arma com a mão. Você acha legal matar os bandidos? Perguntei. Sei lá! Respondeu ele fazendo movimentos com os ombros. Ok. Então porque você deseja aprender a ser bombeiro também? Continuei. Porque eu gosto do carro deles. É bem grande. Eles 'salva' as pessoas. Apaga o fogo. Ajuda. Essas coisas. Respondeu. Muito interessante. O que mais? Perguntei. Ah, só isso mesmo! Respondeu. Odlani se pôs a desenha e eu o deixei a vontade.*

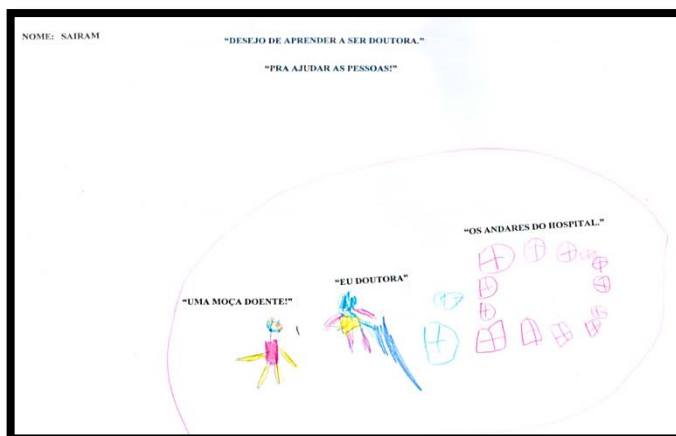
**Grupo D: Sathy, Sairam, Zirtana, Tinale e Hamoras**

**Desejo da Sathy: Desejo de aprender a ser professora!**



Nossa, que bom! Porque você deseja aprender a ser professora, Sathy? Perguntei.  
 Após uma longa pausa pensando, Sathy responde: Pra cuidar dos alunos! É legal cuidar deles.  
 E na sua casa tem alguém que é professora? Questionei.  
 Não. Eu gosto muito da minha professora. Ela é muito boa! Disse.  
 Hum... e o que os professores fazem na escola, além de cuidar dos alunos? Perguntei.  
 Ensina muita coisa! Eu vou ensinar os alunos, igual a minha professora faz. Completou Sathy.  
 Que maravilha! Você será minha colega de trabalho, né? Perguntei.  
 Não. Disse ela. Não vai dar tempo. Você vai estar bem velho. Afirmou ela.  
 Sorrimos bastante, pois a resposta foi um tanto inusitada.  
 Mas os professores velhinhos não podem dar aulas? Questionei.  
 Eles não aguentam. Tem muita criança, né? Enfatizou ela. Muito tímida, seguiu fazendo seu desenho.

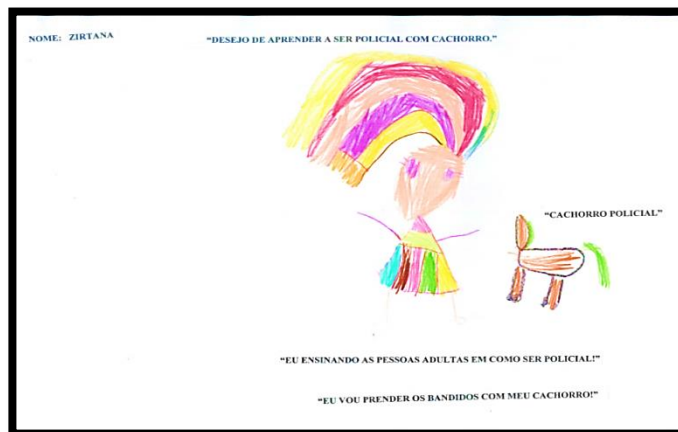
**Desejo da Sairam: Desejo de aprender a ser doutora!**



Hum, interessante! Porque você deseja aprender a ser doutora? Perguntei.  
 Porque eu quero cuidar deles! Disse ela.  
 Mas 'deles' quem? Perguntei.  
 Das crianças, das pessoas, uai! Respondeu ela.  
 E você conhece alguma doutora? Questionei.  
 Não, mas já fui várias vezes no hospital. Já fiquei doente muitas vezes. Lá eles cuidam das pessoas doentes. Tem muita gente machucada. Tem mulher com bebê na barriga. Ai eu vou cuidar das pessoas quando tiver lá. Afirmou ela.  
 Mas você já está melhor? Perguntei.  
 Sim. É que eu fico doente à toa. Disse ela sorrindo.  
 Sério? E o que os médicos falam disso? Questionei.  
 Teve uma médica que disse 'de novo'. Disse sorrindo muito.  
 Mas você tá melhor? Se sente bem? Perguntei.  
 Sim. Quando eu virar doutora eu vou dar injeção 'ni' mim mesma! Disse ela com um olhar arregalado.

*Eita, mas os outros médicos podem fazer isso! Questionei.  
Mas eu não vou deixar. Dói muito. Eu que vou fazer. Disse ela.  
Logo após essa fala, ela iniciou seu desenho e não quis mais falar.*

### Desejo da Zirtana: Desejo de aprender a ser policial com cachorro!



*Hum... Porque você deseja aprender a ser policial? Perguntei.*

*Pra' prendê' as 'pessoa' e usar os cachorros! Disse ela com certo brilho nos olhos.*

*Vai prender qualquer pessoa? Mas que tipo de pessoas a polícia prende? Questionei.*

*Não. Só os 'ladrão'. Eu vou 'ensina' as 'pessoa' 'adulta' em como ser policial. Disse sorrindo.*

*E você vai ter cachorro também? Perguntei.*

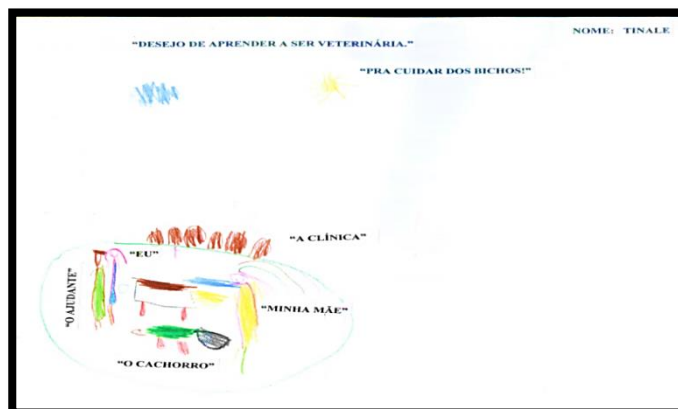
*Sim. Os 'cachorro' 'é' os 'guarda'! Disse ela.*

*E também eles 'pega' os 'bandido'! Os cachorros 'pega' eles e 'leva' pros policiais. Sabia que eu gosto muito de bichos, Tio? Disse Tinala ajudando a colega.*

*Olha quanta coisa interessante, né? Você quer falar mais alguma coisa sobre seu desejo, Zirtana? Perguntei.*

*Não. É só isso mesmo. Respondeu.*

### Desejo da Tinala: Desejo de aprender a ser veterinária!



*Que legal! Porque você deseja aprender a ser veterinária? Perguntei.*

*Olha, se meus cachorros 'ficá' 'doente', a minha mãe pega e leva na minha veterinária (referindo-se à uma clínica sua) pra eu cuidar. Disse.*

*Seus cachorros vão adorar. E você conhece alguma veterinária? Perguntei.*

*Eu só conheço a que cuidava da Mel. Eu gostava muito dela. Ela cuidava direitinho da Mel. A minha cachorrinha tomou vacina lá e ela chorou. Mas agora meus cachorros 'tá' perto de casa. Dá pra ir de pé. Disse ela, referindo-se a uma nova clínica onde sua família leva os cachorros.*

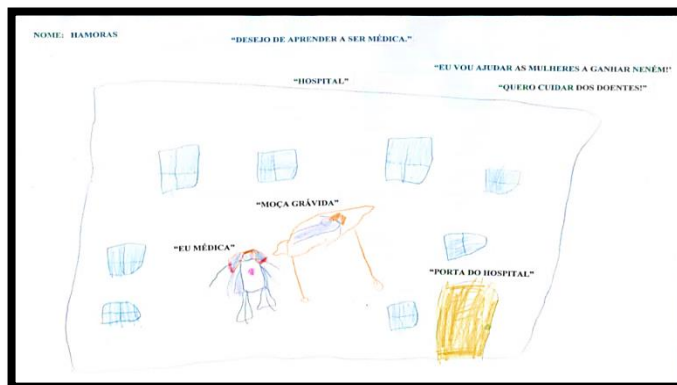
*Que bom! E você vai leva-los lá? Perguntei.*

*Só se eles 'ficá' doente. Se não fica eles 'vai' 'ficá' lá em casa. Respondeu.*

*Gostei muito de ouvir o seu desejo Tinala. Você quer falar mais alguma coisa? Perguntei.*

*Não. Respondeu.*

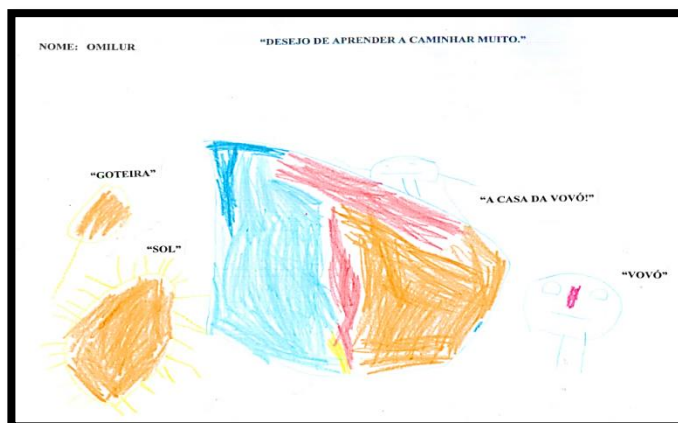
### Desejo da Hamoras: Desejo de aprender a ser médica!



Olha, mais uma? Que bom! Porque você deseja aprender a ser médica? Perguntei.  
 Pra cuidar dos doentes. Eu vou ajudar as mulheres a ganhar neném. É muito importante cuidar delas. Tio sabia que não tem médico no hospital? Perguntou ela com certa indignação.  
 Sério? Não tem? Mas porque será que não tem? Perguntei.  
 Não sei. Quando eu 'tava' lá no hospital não tinha muitos médicos. Respondeu ela.  
 Muito ruim isso, né? Questionei.  
 Tio sabia que tem muita gente chorando no hospital? Porque não tem médico. Disse ela.  
 Que triste isso. Mas tenho certeza que você será uma grande médica. Você conhece alguma médica? Perguntei.  
 Não. Eu quero ajudar as pessoas que 'fica' lá chorando. Eu já fiquei internada lá no hospital. A médica que cuidou de mim era bem legal. Disse.  
 Hum... E você já está melhor? Perguntei.  
 Mais ou menos. Ainda não consigo beber água! Disse ela colocando a mão na garganta. A médica disse que eu tenho que tomar de qualquer jeito. Completou.  
 Tio a minha mãe é médica! Disse Sathy.  
 Que legal Sathy! Temos que apresentar sua mãe pra Hamoras, né? Sugeri.  
 Eu já conheço a mãe dela, tio. Respondeu Hamoras.  
 Então já está tudo certo. Você deseja falar mais alguma coisa sobre seu desejo, Hamoras? Perguntei.  
 Não. Posso desenhar? Perguntou ela.  
 Claro. Pode sim! Respondi.

### GRUPO E: Omilur, Nabir, Ozne, Airóvita e Darósia.

#### Desejo do Omilur: Desejo de aprender caminhar muito.



Porque você deseja aprender a caminhar muito? Perguntei.  
 Porque eu quero caminhar igual o Bernardo. Disse ele em referência ao personagem da história.  
 E você gostou dos caminhos que o Bernardo percorreu? Perguntei.  
 Sim. Eu até desenhei ele aqui ó! Ele subindo no telhado da casa da vó dele. Tio sabia que eu já subi no telhado da minha casa? Mas foi rapidinho. Eu gosto de subir na árvore também. Disse ele.

Mas você não ficou com medo? Acho que é muito perigoso para as crianças subirem no telhado. Você não acha? Questionei.

É só ter cuidado. Mas tio, eu não subi até lá 'em cimão'. Foi só na beiradinha. Eu gosto de correr, subir, pular. É muito legal. Disse.

Então blz. Mas precisamos ter cuidado ok? Me diz uma coisa. O que você sente quando faz tudo isso: corre, pula e sobe? Perguntei.

É muito bom. Eu fico cansado e respiro muito. Lá em casa eu não posso muito, mas aqui na escola eu faço. Lá no parque. Respondeu.

Que interessante! Falei.

Olha aqui o meu desenho. Esse é o Bernardo, mas pode ser eu, né? Disse me interrompendo.

E porque não, né? Respondi.

Ele baixou a cabeça sorrindo e pôs-se a desenhar.

### Desejo do Nabir: Desejo de aprender a brincar no parquinho.



Que interessante Nabir. Porque você deseja aprender a brincar no parquinho? Perguntei.

O parquinho é legal! Lá eu posso brincar, escorregar e subir na grade (se referindo ao brinquedo de escalar que é de ferro), balançar no balanço. Disse ele muito timidamente e cabisbaixo.

Eu acho isso muito divertido! Reforcei. Qual desses brinquedos do parque você gosta mais? Perguntei.

Eu gosto de todos, mas eu ainda tenho medo! Disse ele ainda cabisbaixo.

Medo? Porque você sente medo? Questionei.

Porque eu tenho medo de cair... (ficou pensativo por um momento). Porque os meninos 'fica' correndo, brincando de lutinha e machuca a gente. O Thurá já me machucou lá. Explicou.

Mas o que foi que o Thurá fez pra te machucar? Perguntei.

Ele 'tava' brincando de lutinha com o outro menino, né? Aí, ele foi chutar o menino e eu 'tava' passando perto e o pé dele bateu nas minhas costas. Disse ele.

E machucou você? Perguntei.

Sim. Doeu. Ele só brinca de bater. Ele fica batendo em todo mundo. Disse chateado.

Você já falou com ele sobre isso? Perguntei.

Não. Eu não brinco com ele. Brinco com meu outro amigo. Respondeu.

E quem é esse amigo que você gosta de brincar? Perguntei.

Ele não veio hoje. Ele me ajuda a subir na grade, mas eu não subo láááá em "cimão". Disse e logo em seguida ficou em silêncio.

O que mais você gosta no parque? Insisti.

Só isso mesmo. Respondeu ainda cabisbaixo e não quis mais falar.

### Desejo do Ozne: Desejo aprender a ser igual ao meu pai.



*Olá Ozne! Porque você deseja aprender a ser igual a seu pai? Perguntei.*

*Ah... é porque eu gosto muito dele! Respondeu.*

*Ele tem algo de especial? Perguntei.*

*O meu pai faz um monte de coisa. Ele sobe no telhado pra arrumar as 'goteira'. Ele conserta as 'coisa' lá de casa. Me leva pra 'passeá'. Compra coisa pra mim. Tipo isso. Ele é muito legal. Disse ele meio envergonhado e sorrindo muito, mas um sorriso baixinho.*

*Porque você sorri quando fala do seu pai? Perguntei.*

*É que (risos) eu queria desenhar ele e não sei. Tá ficando muito feio. Disse se referindo ao desenho de fazia.*

*Eu acho que tá bom. Porque você acha que tá feio? Questionei.*

*Porque meu pai é bonito. Tem roupa bonita. Porque ele é legal, ele não é feio. Disse sorrindo.*

*Hum... eu acho que tá bonito e que ele vai adorar! Falei.*

*O que mais você quer falar sobre seu desejo de aprender ser igual ao seu pai? Perguntei.*

*É... (pensou por uns instantes) nada não. Só isso mesmo. Continuou a fazer seu desenho.*

### Desejo da Airóvita: Desejo de aprender a estudar.



*Que interessante seu desejo Airóvita! Porque você deseja aprender a estudar? Perguntei.*

*Porque eu gosto de estudar. Eu gosto da escola. A minha mãe falou que eu tenho que estudar muito. Respondeu com muita eloquência.*

*Hum, então sua mãe gosta de saber que você deseja aprender a estudar? Perguntei.*

*Sim. Eu mostro pra ela o meu dever. Tudo que eu faço aqui na escola. Ela gosta muito. Ela fica feliz. Olha esse coração que eu to fazendo, professor. E aqui tá escrito "LOVE". Disse ela mostrando o desenho que estava fazendo onde escreveu a palavra "LOVE".*

*O que quer dizer LOVE? Perguntei.*

*É AMOR! Minha mãe que me ensinou. Disse.*

*Sua mãe ensina você? Perguntei.*

*Sim. A gente faz dever em casa, estuda. Faz muita coisa. Respondeu enquanto finalizava seu desenho.*



### Desejo da Darósia: Desejo de aprender a ler.



*Que legal Darósia! Porque você deseja aprender a ler?* Perguntei.

*Porque eu quero escrever muitas palavras e fazer prova.* Disse.

*Se você aprender a ler você vai conseguir escrever, é isso?* Perguntei

*Sim, também. Eu vou aprender a ler e vou fazer dever na escola e vou fazer provas também.* Respondeu.

*Muito bem. E já sabe ler e escrever alguma palavra?* Perguntei.

*Só o meu nome, mas eu vou aprender a fazer o nome do meu pai, da minha mãe, da professora. De muita gente.* Respondeu.

*Eu acho que essas pessoas que você falou vão gostar, né?* Perguntei.

*A minha mãe e o meu pai falou que eu vou aprender a ler tudo. Porque eles gostam de me ver lendo.* Respondeu.

*E você vai gostar de ler pra eles?* Perguntei.

*Vou né? Todo dia. Vou ler tudo pra eles.* Disse com sorriso nos olhos. E continuou desenhando.

#### 6.3.1. O desejo dito: a palavra que movimentou a Roda Viva do desejo

[...] cada um de nós se torna capaz de inventar e criar inconscientemente meios de brincar com nosso desejo e de aplaca-lo, quando não há resposta no ambiente. Esse jogo com o desejo é aquilo a que assistimos numa análise, e é o que nos permite, por intermédio da linguagem, estudar todas as transformações do desejo que o sujeito escolheu em sua vida imaginária e solitária, remontando no tempo aos primeiros desejos que, insatisfeitos, deixaram vestígios em sua memória (DOLTO, 1996, p. 231).

Iniciamos o estágio 2 das Rodas de Conversa nos meados do mês de maio/2022. A expectativa das crianças era enorme, pois já aguardavam esse momento desde o estágio 1, quando assinaram o termo de consentimento. Segundo relato das professoras, as crianças perguntavam insistentemente sobre o dia em que poderiam falar sobre seus desejos e fazer os desenhos. E quando chegou o dia, elas estavam totalmente entregues à estratégia proposta, mesmo que algumas parecessem tímidas.

Seguimos então a rotina que havíamos programado, atentos aos ajustes de reorganização de alguns grupos devido às faltas e/ou transferências escolares de algumas crianças como já elucidamos anteriormente. Nesse sentido, os grupos iam se modificando conforme os ajustes das professoras para adequarmos a quantidade de sujeitos-crianças por grupo.

O caminho perseguido neste estágio forjou-se na concepção da associação livre e na escutolhar que, imerso no universo dos desejos ditos dos pequenos sujeitos, foi dando leveza e

estrutura para a confiança e liberdade do falar das crianças, facilitando a criação poética contida no fantasiar desses coparticipantes. A atmosfera constituída neste estágio 2 corroborou para que a construção dos dados acontecesse de forma mais fiel ao que foi dito e registrado pelas crianças, tendo em vista a riqueza de detalhes com o que simbolizavam seus desejos. À medida que as crianças falavam, o universo social à sua volta ia se desmembrando, criando pontes para o universo das inscrições psíquicas marcadas na tão tenra memória, transcendendo a palavra enunciada, capturado nos traços dos seus desenhos que navegavam pelo núcleo familiar, pela natureza, pelas mazelas do mundo contemporâneo e pelo fazer pedagógico da escola.

As rodas, neste estágio, seguiram o seguinte roteiro (APÊNDICE J, p.371):

### Quadro 05: roteiro para a Roda de Conversa – estágio 2

**Objetivo Geral:** Refletir os desejos que nos movimentam a partir da história “Bernardo sob o céu das estrelas”.

**Objetivos Específicos:**

- Refletir sobre o que desejamos aprender na escola;
- Registrar os desejos, por meio de desenhos, no *diário dos desejos*;

**Procedimentos:**

**Acolhimento e abertura diálogo:**

- Dar boas vindas. Formar o círculo e pedir que se cumprimentem. Retomada da música “*Tudo o que for leve*”.
- Apresentar o livro “Bernardo sob o céu das estrelas”; falar sobre o autor; deixar que as crianças manuseiem e observem de perto a obra. Pedir que falem sobre o que perceberam do livro. A apresentação da obra será em círculo, cada criança por vez, para que todos possam interagir com a obra.
- Hora de contar a história: O pesquisador, de forma lúdica (com materiais que ajudarão a representar a história), contará a história.

**Socialização da palavra e da escuta:**

- O pesquisador pedirá que as crianças digam o que acharam da história, buscando um reconto por parte das crianças, fazendo uma reflexão sobre os desejos de Bernardo e buscando refletir sobre o que desejamos aprender na escola.
- A partir da Problematização: “O que desejo aprender na escola?” As crianças problematizarão, por meio da fala, seus desejos. Esse momento será dedicado totalmente para a escuta das crianças. Logo depois, as crianças irão representar seus desejos em folhas A3, por meio de desenhos, utilizando os materiais de desenho e pintura disponibilizados pelo pesquisador.

**Registro e a avaliação:** Pedir que cada criança fale (se assim se sentir a vontade) sobre sua produção e seus desejos representados nela.

A escutolar inicial, pautada na hermenêutica psicanalítica e pedagógica, orientou nossa perspectiva à interpretação do lugar dos desejos e ao vínculo pedagógico constituído. Os desejos ditos e os desenhos foram desvelando os contextos, angústias e demandas, simbolizando a teia social que circunda a constituição dos sujeitos e suas vidas.

Alicerçados nesse pensamento, passamos a escutar as crianças na sala do espelho, onde os grupos foram recebidos entre os meses de maio e junho de 2022. Sempre as terças e quintas-feiras nos horários de 9h às 11h da manhã. Não fechamos hora/relógio por grupo,

especificamente, pois quem dava o tom do tempo e da fala eram as crianças. Contudo, entre escutas e criação dos desenhos o tempo em média foi de 25 a 35 minutos cada grupo, ajustando, também, esse tempo ao planejamento das professoras.

Com a dinâmica instaurada pude constatar dois percursos que a própria palavra “dinâmica” traz: o primeiro é a percepção dos comportamentos dos corpos das crianças, o movimento e vivacidade que produziram e modificaram seu protagonismo para além do espaço da sala de aula; o segundo foi o movimento que se fazia presente pela palavra que parecia ser responsável pela atuação e pela posição das crianças na sua relação com o pesquisador e os outros sujeitos pertencentes ao grupo. Marcar os sentidos desse percurso é imprescindível para refletirmos a cerca do lugar dos desejos das crianças nos vínculos constituídos.

Assim, embalados nesse movimento, os grupos chegavam à sala e eram direcionados ao local onde a história “Bernardo sob o céu estrelado” aconteceria. A história foi bem recebida pelas crianças que participavam curiosas, faziam comparações da história com suas vidas, relacionavam as brincadeiras do Bernardo com suas brincadeiras e já iam dando indícios dos seus desejos a medida que o desejo da personagem Bernardo se elucidava.

**Figura 48: contando a história “Bernardo sob o céu estrelado”**



Fonte: arquivos da pesquisa

Quando se trata de analisar o desejo dito pelas crianças nas Rodas de Conversa, torna-se importante investigar alguns eixos temáticos que emergem da interlocução entre o pesquisador e os sujeitos coparticipantes da pesquisa. Esses eixos temáticos constituem as formas sistemáticas pelas quais se dá a construção da linguagem no cotidiano pedagógico, espaço partícipe também da teia social. Elencar eixos temáticos pode nos permitir apreender o lugar dos desejos ditos e como se dá esse movimento ao longo das conversas nas rodas e, simultaneamente, esse caminho pode elucidar quais os sentidos do não dito que vão tecendo a constituição do sujeito-criança nos diálogos estabelecidos.

No primeiro momento, podemos perceber que determinado eixo é predominante na comunicação entre o pesquisador e as crianças, durante o início das rodas de conversa: *subvertendo a rotina estabelecida!*

As crianças já sabiam que estavam naquele local para cumprir um roteiro pactuado e, de certa forma, tentavam subverter a ordem elencada para estratégia de escuta. Desse modo, o “desejo de falar sobre o desejo” implicou em uma (re)organização dos passos planejados, colocando o pesquisador numa situação academicamente inusitada, pois o mesmo foi instigado a colocar, também, nas mãos das crianças, o poder de (re)direcionar a estratégia.

O que, para nós, significaria essa posição? A luz de sinalizar o lugar de fala dos sujeitos-criança, esse movimento nos proporcionou compreender o que já nos esclarece a psicanálise: não controlamos nada! Nesse sentido, as crianças nos convidaram a (re)estruturar a metodologia, ou seja, traçar alguns caminhos não prescritos. Desse modo, submeter-se aos sentidos dos questionamentos das crianças, conforme elas vão apresentando-os, questionando o discurso do adulto ali presente, nos dá indicativos de que a posição da criança, verdadeiramente, é aquela de um sujeito que tem algo a dizer e esse dizer não cabe em estratégias previamente estabelecidas.

Compreender esse lugar, na nossa perspectiva, dentro da estratégia das rodas de conversa, é imprescindível, pois nos revela que o *ethos*, a coletividade representativa da infância nas rodas, possibilita que o pesquisador e os sujeitos coparticipantes (re)dimensionem seus lugares e posições, ou seja, não se conformar com a posição que lhe foi dada pela estratégia construída. Como podemos ver, por exemplo, nos diálogos estabelecidos inicialmente nas rodas de conversa da Turma Pé-de-couve:

#### **Quadro 06: diálogos iniciais**

**Pesquisador:** *Hoje nós vamos escutar os desejos de cada um aqui nessa roda, ok?*

**Sairam:** *Oxi, mas só a gente vai falar dos desejos? Qual é o seu, professor?*

**Thurá:** *É verdade! Tu não tem desejo?*

**Nabir:** *Professor, eu não quero ficar sentado no chão! Posso escutar seu desejo sentado na cadeira? (Nesse momento todos se levantaram e pegaram uma cadeira. Eu fui o único que fiquei sentado no chão. Resolvi sentar-me numa cadeira também!).*

**Vortem:** *Só as crianças que tem desejo?*

Nessa conversa inicial, que aconteceu logo após todos os combinados, ou seja, após o pesquisador negociar uma organização com as crianças (entendendo que as mesmas iriam seguir o roteiro), percebe-se explicitamente que a rotina definida – na perspectiva adultocêntrica e acadêmica – não coaduna com as expectativas das crianças e que estas não queriam apenas reproduzir o que havia sido planejado. Aqui já podemos compreender os movimentos que as crianças fazem para marcar, diante do adulto, o seu lugar de fala na rotina programada

negociando, questionando, reorganizando e deslocando-se da posição de atender e adequar-se ao imagético de um tempo pensado para a infância, (re)significando a organização do adulto e marcando sua subjetividade.

Os grupos da turma Tomateiro, por exemplo, reiteraram seus lugares de forma inconfundível. Algumas vezes revelados com maior convergência. As crianças desta turma deslocavam-se do lugar de adequação para um lugar de (re)significação da sua posição na roda de conversa. A todo o momento elas reforçavam o movimento da palavra em detrimento às expectativas de organização do pesquisador e, ao mesmo tempo, afirmavam sua predisposição a participar da pesquisa, como podemos ver nas conversas do quadro abaixo:

#### **Quadro 07: movimento da palavra x expectativas de organização do pesquisador**

*Leumas: Porque a gente tem que ficar sentado? Eu quero deitar!*  
*Namareh: Porque o professor mandou! Professor, bora ficar deitado?*  
*Asulí: Professor, eu queria fazer o desenho agora.*  
*Adnamah: Eita! Vamos fazer o desenho agora?*  
*Pesquisador: Vamos lembrar o que combinamos anteriormente sobre a nossa rotina?*  
*Adnamah: A gente podia fazer o desenho agora e depois a gente fala dos desejos! É melhor!*  
*Pesquisador: Então o que vocês sugerem? É melhor desenhar os desejos e enquanto vocês desenharam vão falando sobre eles?*  
*Todos: Sim! (Assim o fizemos).*

Nesses diálogos, o que surge, na nossa compreensão, é a tentativa das crianças de inscreverem outra posição. Para isso elas utilizam vários recursos verbais e não verbais – ditos e não ditos – buscando, inclusive, cumplicidade entre os pares para validar esse lugar de fala diante do pesquisador.

Um ponto interessante encontrado nesse primeiro eixo temático é que, para além de se posicionarem, as crianças criavam situações concretas para justificar suas intervenções na rotina programada. Por exemplo:

#### **Quadro 08: justificando as intervenções**

*Allabesi: Professor, a gente podia fazer assim, ó. A gente coloca as cadeiras assim e todo mundo senta de virado. Assim ninguém vê o que o outro tá fazendo!*  
*Pesquisador: Mas porque s colegas não podem ver o que o outro está fazendo?*  
*Allabesi: Por que cada um tem que fazer o seu próprio desenho. Por que o desejo é diferente!*  
*Pesquisador: O que todos vocês pensam sobre isso que a Allabesi falou?*  
*Ivelmi: Oxi, nada a ver! O que é que tem ver o desenho? Tem desejo igual, mas o desenho é diferente, né?*  
*Pesquisador: O que vocês decidem? Vamos organizar as mesas como a Allabesi sugeriu ou não precisa? (A maioria decidiu seguir a sugestão da Allabesi e mudamos as disposições das mesas, ficando esse grupo um de costas pro outro).*

Vemos claramente que, quando garantimos a voz das crianças, nas pesquisas e na escola, podemos desencadear discursos em que surgem nos pequenos sujeitos singularidades próprias do tempo da infância, o modo de como se relacionam frente às estratégias apresentadas, os artifícios

encontrados para a execução dos acordos coletivos, as intervenções que fazem sobre a palavra do outro e, sobretudo, uma linguagem que desvela o giro da constituição subjetiva de cada criança, expressa nas experiências sociais as quais elas estão submetidas.

Para além dessa constatação, o que estamos elucidando aqui é a (re)organização que as crianças fazem em relação aos seus lugares e posições dentro de uma demarcação estruturada por um adulto, recriando situações em favor de uma outra, num jogo subjetivo, iniciado no estádio do espelho, que proporciona o movimento da palavra na teia social, pois, segundo Simanke (2002):

Essa teoria [...] concebe a gênese das imagens numa situação social e institucional, onde uma dinâmica de identificações envolvendo os personagens do drama familiar lança os alicerces da subjetividade, sob a forma de um conjunto primordial e decisivo de imagens, que merecerão a denominação distintiva de 'imagos' (SIMANKE, 2002, p. 247).

À vista disso, apresenta-se a conjectura de uma atuação dinâmica da estruturação do tempo da infância, contornada por registros subjetivos, a começar das vivências com a teia social que sobrepuja sua própria singularidade.

No que diz respeito aos diálogos apresentados, estes, carregados de registros subjetivos, não constituem uma exceção, muito pelo contrário, o questionamento sobre a rotina estabelecida foi a tônica geral das rodas de conversa. Podemos questionar o que as crianças estão sinalizando na sustentação das suas posições, mas o que significa em termos de marcar desejo dito? Em primeiro lugar, é interessante notar que quando perguntamos às crianças “o que desejam aprender na escola?”, elas colocam-se inteiramente disponíveis para responder, facilitando ao pesquisador desempenhar seu papel na rotina supostamente acordada para o diálogo. Entendemos que tal pergunta não encaminha um sentido de controle, pois ajuda no movimento do que pretendemos construir em relação aos dados e faz circular as subjetividades. Contudo, as intervenções das crianças já nos elucidam que, para além dos desejos ditos, os movimentos trançados por elas, apontam, hipoteticamente, que a subjetividade anunciada, por parte das crianças, reflete, de certo modo, a costura imagética acerca do que está implícito naquilo que foi dito, ou seja, a expressividade do não dito, subjetivo, manifestado por meio das contribuições representativas que escolheram marcar/movimentar/dizer/fazer na roda de conversa, como nos elucidava Dolto (1996):

Tendo partido para a análise de crianças com a atitude *a priori* de analista de adultos, da análise da expressão verbalizada de colocações livres e da análise dos sonhos, todas as contribuições representativas nos pareciam um parasitismo inútil. Mas a experiência nos ensinou que a expressão verbal da criança não deveria, na análise, ser o único mediador aceito. [...] O analista, não no campo visual da criança, mas de lado, só participa da sessão por sua receptividade a tudo o que é dito, desenhado, modelado, executado,

imitado e "gesticulado" pela criança, a quem a regra é assim formulada (DOLTO, 1996, p. 60).

Portanto, analisando esse contexto, entendemos que as crianças parecem utilizar a organização estabelecida como forma de assumirem um lugar diante do coletivo. Subtraímos desse movimento a possibilidade das crianças perceberem, na linguagem pactuada, qual é o lugar de fala que devem ocupar. Esse lugar se faz representado, na nossa compreensão, pela palavra evocada, envolta em registros subjetivos, que não só é representada pelo desejo dito, mas também pela posição dos sujeitos que subvertem caminhos predestinados que impõem um "lugar" para a criança, com um tempo homogêneo e linear, para preencher um suposto vazio do tempo da infância.

Assim, *palavra marcada pela teia social* é outro eixo temático que surge, justamente nesse lugar que subverte o tempo estabelecido. Os desejos ditos, apresentados no corpo deste estádio, parecem vincular a criança na compreensão do dinamismo da teia social que a cerca, revivendo o processo dialético entre sujeito e objeto, num revés em que determinados desejos ditos são restaurados, como aqueles que se laçam *no desejo de aprender a ser como o adulto* ou como aquele *desejo que se assemelha ao que o adulto faz*.

Nos diálogos abaixo, conseguimos extrair essa perspectiva, quando do momento em que as crianças relacionam seus desejos ao universo adultocêntrico:

#### **Quadro 09: desejo da Arualis**

*Olha que bonito, hein? Porque você deseja aprender a ser médica? Perguntei*  
*Pra 'mim' cuidar dos adulto. Eles 'tá' tudo doente e precisa 'cuidá'. Disse ela.*  
*Mas o que está acontecendo com os adultos? Perguntei.*  
*Sei lá. Eles 'tá' muito doente. Tem uns que 'morre' na rua com tiro. Tem outros que 'fica' 'cheio' de sangue porque levou um murro na cara. Porque não se cuida, se machuca. Lá no hospital tem muito adulto. Respondeu.*  
*Nossa! Quanta coisa, né? Só tem adulto no hospital? Lá não tem criança? Questionei.*  
*Tem mas é bem pouquinho. Tem mais adulto. As 'criança' só tem machucado pequenininho porque elas 'fica' mais em casa, né? Os 'adulto' só 'fica' na rua aí machuca e fica doente. Respondeu ela.*

Podemos observar que o desejo dito de Arualis indica a constituição do sujeito-criança dentro da teia social em que está inserida e que há uma rede de (re)significações que é parte integrante da construção imagética que ela estabelece com o Outro, produzindo sentidos para a trama elucidada em suas palavras.

Assim sendo, tomar o desejo dito da criança "por si só", emancipado do construto sociocultural que a constitui, é desligá-lo de sua dimensão dialógica, ou seja, "da elaboração que cada sujeito faz por uma sucessão de experiências de linguagem" (DOLTO, 1996, p. 18). Nossa compreensão fundamenta-se, portanto, na agnição de que os desejos ditos são elaborados a partir

das experiências das crianças com a teia social que condiciona sua posição nessa tessitura, bem como legitima todo o imaginário posto nos diálogos que apresentamos nesta análise.

Desse modo, constatamos que as crianças (re)significam, também, o cotidiano por meio do fantasiar nas interações sociais e nas possibilidades de circulação da linguagem, permitindo que a ambiguidade e as vicissitudes adentrem o discurso, provocando demarcação de novas formas de contratos sociais e subjetivos, como observamos no exemplo abaixo.

### **Quadro 10: desejo do Leumas**

*Achei bem interessante seu desejo Leumas! Porque você deseja aprender sobre dinossauros? Perguntei.*  
*Porque aqui na escola a gente nunca aprendeu nada de dinossauros. Eu gosto de desenho de dinossauros. Na televisão passa desenhos e programas de dinossauros. Eu gosto. Você sabia que dinossauros é a coisa mais rara que existe no mundo? Eles ficam escondidos na terra do mundo. Eles ficam com os ossos lá embaixo da terra.*  
 Disse ele, articulando muito bem as palavras.  
*Que interessante! Me fale mais sobre isso.* Disse a ele.  
*O 'Tirrex' é o rei dos dinossauros! E eu acho que o gigant... (pensou) eu não sei falar o nome muito bem. Eu vou tentar falar: é 'Gigansmundo'. Acho que é isso. Eu acho que esse dinossauro é o imperador!* Explicou ele.  
*Hum... e porque você gosta muito de dinossauros?* Perguntei.  
*Porque eu quero pegar eles lá no fundo da terra. É curioso! Adoro! Eu tenho um montão de brinquedos de dinossauros. Até o 'bercossauros'!* Disse ele.  
*Eu não conhecia esses dinossauros. O que você sabe mais sobre esse desejo?* Perguntei.  
*Tio, olha, sabe como é o nome dos ossos dos dinossauros?* Perguntou ele.  
*Hum... acho que não, como é?* Respondi com uma negativa para escutá-lo.  
*Se chama 'fósseis'. Os fósseis ficam embaixo da areia.* Explicou ele.  
*'Fósseis', que nome interessante!* Exclamei.  
*Tio, os fósseis são pedras de dinossauros! E você sabia que os dinossauros são onívoros, carnívoros e herbívoros? Eles são do ovo e podem comer carnes e plantas. Não é legal, tio?*  
*Nossa, muito legal! Que bom que você já sabe muita coisa!* Disse a ele.  
*Sei não! Porque aqui na escola a gente não aprende nada de dinossauros. A gente tem que aprender né?*  
 Questionou ele.

Podemos perceber que Leumas já possui experiências significativas com o tema que ele nos traz. Cita termos e nomes que não são do cotidiano dito “comum” das crianças, provocando a demarcação do seu lugar, tomando a palavra para questionar, inclusive, os conhecimentos transmitidos pela escola.

Qualificamos, aqui, a linguagem como lugar de apreensão em que o sujeito-criança está constantemente posicionando as experiências cotidianas – e sendo posicionado por elas –, subvertendo rotinas e singularizando o lugar de fala. Nesse sentido, podemos afirmar, apoiados na concepção de Manonni (1989), que a linguagem aparece nesse contexto como “instância mediadora”,

Porque a fala se instaura na ruptura: tomar a palavra é tomá-la de alguém, o que pressupõe que já não estejamos no nível do ser, no prolongamento puro do corpo do outro (seja ele o da mãe ou o do analista *ou do pesquisador*). E nomear é separar objetos e seres, é permitir que o jogo da representação se interponha entre dois seres (MANONNI, 1989, p. 148, grifo nosso).



Desse modo, a linguagem das crianças na pesquisa, assim como no *setting psicanalítico*, torna livre o sujeito, constitui sua história, traçada na teia social, formando no espaço e no tempo a “possibilidade de o sujeito fazer seu um desejo próprio” (Ibid.,1989, p. 148).

Nesse cenário, as crianças apresentaram um conjunto de objetivação das experiências vividas espelhando sua posição diante do outro, num *para além do espelho*, durante a roda de conversa, como possibilidade de inscrição psíquica em séries ou marcas que correspondem a padrões fundamentais e nem sempre elas relacionam diretamente seu desejo dito ao universo adultocêntrico. Algumas crianças, ao fazerem uso da linguagem como lugar de apreensão, o seu lugar de fala, evidenciam outros sentidos para expressarem seus desejos.

Para Lacan (1938/2003),

Quanto à integração individual das formas de objetivação, ela é obra de um processo dialético que faz cada nova forma surgir dos conflitos precedentes do real. Nesse processo, é preciso reconhecer o caráter que especifica a ordem humana, qual seja, a subversão de qualquer fixidez instintiva, de onde surgem as formas fundamentais da cultura, prenhes de variações infinitas (LACAN, 1938/2003, p. 34).

No diálogo com Leugim da Turma Tomateiro, por exemplo, percebemos um caminho que parece não ligar-se claramente aos afazeres dos adultos, mas que está dentro do universo da teia social: desejo de aprender tudo sobre gatos.

### **Quadro 11: desejo do Leugim – Aprender tudo sobre gatos**

*Que legal amigo! Porque você deseja aprender tudo sobre os gatos? Perguntei.  
Porque eles ‘é’ muito ‘fofinho’. Quando eu ‘aprendê’ tudo sobre os ‘gato’ eu vou ter um e chamar ele de João. Respondeu.  
Esse nome é lindo. Então você não tem gatos em casa? Perguntei.  
Claro que não tio. Eu não sei nada sobre os ‘gato’. Lá em casa não pode ter gato ainda. A minha mãe não deixa. Ai quando eu ‘aprendê’ eu vou conseguir ‘cuidá’ dele. Disse.  
Porque sua mãe não deixa você ter um gato? Perguntei.  
Tio, olha, bem assim, se eu não aprendi nada dos ‘gato’, como vou conseguir ‘cuidá’ de um? Só depois que eu ‘aprendê’. Tem que ‘esperá’ ainda. Respondeu*

Leugim traz sentidos significativos da sua experiência com a teia social. Trata-se de um lugar afetivo, possivelmente vinculado à mãe, não diretamente àquilo que ela faz necessariamente, mas no plano da relação psíquica dessa criança com a mãe, por meio de associações fornecidas por ele, quando “ter um gato” pode estar relacionado à castração feita pela mãe, condicionando o objeto de desejo a um suposto saber sobre os gatos, no contexto de uma transferência, pactuadas com representações elaboradas no desenho da criança, diante das quais muitas vezes passam despercebidas.

Dolto (2007) nos diz que é fundamental que os adultos, principalmente o pai e a mãe, permitam que as crianças vivenciem experiências com as plantas, os minerais e os animais. Para a autora, essas relações afetivas, advindas da natureza, por sua necessidade de brincar, vincula a

criança à criação de jogos representativos fantasiando, sobretudo, com os animais, pois “é comum ver as crianças se identificarem com os animais” (DOLTO, 2007, p. 256). E afirma a autora,

Deixemos nossos filhos brincarem de viver como esses animais, mas nem por isso compartilhemos essas brincadeiras, pois então não lhes faríamos nenhum bem. Então, tendo chegado à idade de quatro anos e meio, cinco anos, eles estarão prontos para viver seu Complexo de Édipo, ou seja, a primeira integração de seus instintos e da civilização num advento de sua consciência de criatura humana, indissolúvelmente ligado ao grupo por suas leis sociais (Ibid., 2007, p. 256).

Dessa forma, com os exemplos apresentados, é ilustrativo que a palavra pode suscitar, no sujeito-criança, um discurso em que emerge a linguagem, o teor constitutivo das experiências com a teia social, a subversão/propostas para constituir um lugar no vínculo estabelecido, em suma, o desejo que desvela a constituição do sujeito-criança marcado no bojo da vivência ao qual ele está submetido.

Para além dos eixos estruturantes expostos, consideramos possível, e por último, tecer mais um eixo que se mostrou constituinte dos outros dois elucidados e que corrobora com o sentido de responder as questões trazidas para o chão da pesquisa: *a metamorfose do desenho que (re)modela as marcas da teia social*.

Trataremos de aprofundar esse derradeiro eixo na próxima sessão, contudo é imprescindível sinalizar que o desejo dito, contado e (re)criado nos desenhos, se apresentou como parte da estrutura fundante do universo infantil e, possivelmente, seguirá inscrito no sujeito, inconsciente, no seu cotidiano, sendo (re)memorado nas situações imaginárias e simbólicas, bordejadas pelo real do construto social, ou seja, no não dito que não cessa de não se inscrever.

### 6.3.2. A metamorfose do desenho: *auscultando o não dito*

"Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e lhes perguntei se meu desenho os assustava. Responderam-me: Por que um chapéu iria assustar? Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma serpente que digería um elefante. As pessoas grandes nunca compreendem nada por si mesmas e é cansativo para as crianças dar sempre e sempre explicações". Antoine de Saint-Exupéry

Na pesquisa com crianças, o desenho tem sido outro recurso de acesso aos conflitos emocionais e no traçado que os pequenos sujeitos fazem durante a construção das suas experiências na teia social. Existe longa bibliografia sobre o assunto e diversas perspectivas, contudo, apontaremos alguns pontos para a imersão da nossa análise.

Dentro do contexto da nossa escutolhar, percebemos que o desenho dialogou com esse caminho proposto, foi de certa forma a via de comunicação. Assim como há semelhanças quando

nós pensamos na questão dos sonhos na obra de Freud (1900), em “A interpretação dos sonhos”, quando nos diz que os sonhos são lembranças de partes, de resquícios que se dá pela construção verbal, ou seja, a dimensão dos rastros deixados na lembrança para a construção via discurso. Contudo, há tipos de abordagem que traz a questão da construção verbal pela via do símbolo buscando significados históricos desse símbolo. Entendemos que a produção do desenho exerceu essa função.

Em relação a algumas crianças, durante a roda de conversa, o desenho foi a única estratégia que permitiu desvelar a comunicação. Por exemplo, quando iniciamos a roda de conversa do grupo D (turma Pé-de-couve), Sathy, que sempre se mostrou tímida e de poucas palavras, perguntou se podia desenhar, mas não nos pareceu algo como se dissesse: *Eu posso desenhar para você?* Na verdade, era como se ela quisesse fugir da conversa que precedia o momento do desenho. Nesse primeiro contato com Sathy, apesar de já termos observado em sala de aula, o diálogo não se estabeleceu. Ela pediu a folha, sentou-se na cadeira e começou a desenhar. Fizemos mais perguntas, mas Sathy parecia nos ignorar. Quando todas as crianças iniciaram seus desenhos, Sathy resolveu falar sobre o que desenhava.

### **Quadro 12: desejo da Sathy**

*Nossa, que bom! Porque você deseja aprender a ser professora, Sathy?* Perguntei.  
 Após uma longa pausa pensando, Sathy responde: *Pra cuidar dos alunos! É legal cuidar deles. E na sua casa tem alguém que é professora?* Questionei.  
*Não. Eu gosto muito da minha professora. Ela é muito boa!* Disse.  
*Hum... e o que os professores fazem na escola, além de cuidar dos alunos?* Perguntei.  
*Ensina muita coisa! Eu vou ensinar os alunos, igual a minha professora faz.* Completou Sathy.  
*Que maravilha! Você será minha colega de trabalho, né?* Perguntei.  
*Não.* Disse ela. *Não vai dar tempo. Você vai estar bem velho.* Afirmou ela.  
 Sorrimos bastante, pois a resposta foi um tanto inusitada.  
*Mas os professores velhinhos não podem dar aulas?* Questionei.  
*Eles não aguentam. Tem muita criança, né?* Enfatizou ela. Muito tímida, seguiu fazendo seu desenho.

Existem desenhos que vão funcionar por si só, como no caso do “Pequeno Príncipe”, referenciado no início desta sessão, em que a explicação está ali, funcionando como uma ferramenta, muitas vezes como a única via de comunicação possível. Contudo, Sathy entrou no jogo da associação verbal e pôs-se a falar, timidamente, sobre cada parte do desenho.

Pensando então o desenho como via dessa construção verbal, por um lado temos a dimensão dos adultos que parecem ter perdido essa capacidade que a criança tem de compreender o desenho por si só, contudo, do ponto de vista da análise que estamos construindo, compreendemos que essa posição que é interessante para nós enquanto sujeitos da pesquisa, essa posição de *não saber demais do outro*. Para nós, a roda de conversa é também um espaço de descoberta, tanto para o pesquisador como para as crianças, pois é fundamental para que o jogo

transferencial aconteça e não prejudique as interpretações e as leituras que podemos fazer daquilo que foi simbolizado no desenho. Nesse sentido, esse recurso se tornou via de acesso ao material que não está sendo verbalizado e pôde qualificar o processo evolutivo dentro das análises, “fazendo com que a criança represente o que está dizendo por um meio que não seja a palavra” (DOLTO, 2013, p. 18).

Algumas crianças fizeram desenhos pequenos não ocupando todo o espaço da folha, outras chegaram perto dos limites da folha, mas, na nossa perspectiva, tudo está de certa forma nos dizendo algo para além dos traços marcados no papel.

Em Freud (1909), tomando o caso do pequeno Hans, um dos momentos elucidados é quando o pai do Hans faz o desenho de uma girafa e a criança com sua angústia de castração coloca o pênis na girafa, ou seja, aquilo que não era verbalizado – não necessariamente como uma resistência, pois a criança pode nunca ter falado sobre isso, o que nos faz considerar que o desenho, possivelmente, chegue antes de uma ação – pode antecipar uma palavra.

[...] A razão para a escolha de uma fantasia de girafa para as finalidades de disfarce foi plenamente explicada por uma visita que, alguns dias antes, o menino tinha feito a esses mesmos grandes animais em Schönbrunn, por um desenho de girafa, pertencente a um período anterior, que tinha sido conservado por seu pai, e também, talvez, por uma comparação inconsciente baseada no pescoço longo e rígido da girafa. Pode ser observado que a girafa, sendo um animal grande, e interessante do ponto de vista do seu pipi, era um possível competidor com o cavalo para o papel de bicho-papão; além do mais, o fato de tanto seu pai como sua mãe terem aparecido como girafas oferecia um indício que ainda não tinha sido seguido, no que se refere à interpretação dos cavalos de ansiedade (FREUD, 1909, p. 76).

Então, nem sempre a criança “não fala alguma coisa” porque está resistindo a algo. Pode ser que ela não consiga, ainda, chegar naquele assunto. Assim nos pareceu com Sathy que não conseguindo verbalizar, antecipou seu desejo como se quisesse dizer pelos seus traços. O desenho funcionou, assim, como uma ferramenta para que a criança pudesse externar seu desejo.

Num outro caso clássico em Freud (2010), “O homem dos lobos”, o sonho marca boa parte das referências e interpretações que Freud faz pensando as posições, numa outra cena infantil, ou seja, a cena primária e a posição em que o lobo se encontrava, mas tudo a partir do desenho.

Ele dá então um desenho da árvore com os lobos, que confirma sua descrição. A análise do sonho traz o seguinte material à luz. Ele sempre ligou esse sonho à recordação de que nesses anos da infância tinha um medo enorme da figura de um lobo num livro de fadas. A irmã, mais velha e sempre superior, costumava zombar dele, mostrando-lhe justamente essa imagem por qualquer pretexto, ao que ele começava a gritar de pavor. Nessa figura o lobo estava erguido, com uma pata à frente, as garras à mostra e as orelhas alertas. Ele acha que essa imagem serviu de ilustração à história do Chapeuzinho Vermelho (FREUD, 2010/1918[1914], p. 30).

Outro momento importante, em Freud (1910), que contribui com nossa análise é o ensaio de compreensão e interpretações a partir de uma lembrança de Leonardo Da Vinci, por meio do quadro da Sant'Ana, fazendo uma leitura sobre o desenho, sobre as semelhanças dos tipos de rosto, questionando o sorriso da Monalisa e seus mistérios e, de alguma forma, as questões de Leonardo Da Vinci aparecem em suas reflexões.

Se compararmos esses relatos sobre o modo de trabalhar de Leonardo com a evidência de inúmeros desenhos e estudos que deixou e que mostram todos os motivos que aparecem em suas pinturas sob os aspectos mais variados, seremos compelidos a rejeitar o conceito de que sua impaciência e sua volubilidade possam, de algum modo, tê-lo influenciado com relação à sua arte. Ao contrário, é possível observar uma extraordinária profundidade e uma riqueza de possibilidades que vêm dificultar qualquer decisão final, ambições enormes, difíceis de satisfazer, e uma inibição na execução definitiva para a qual não encontramos justificativa, mesmo considerando que o artista nunca consegue realizar o seu ideal (FREUD, 1910, p. 43).

É interessante essa reflexão, pois podemos perceber que Freud mostra que Leonardo Da Vinci, apesar de ser um exímio desenhista, apresentava dificuldade de desenhar o órgão genital da mulher, mostrando desenhos apagados e imprecisões onde deveria representar a genitália feminina, mesmo sendo um anatomista. Freud usa isso como um dos pontos para desenvolver a ideia de negação da castração, de não querer reconhecer o outro sexo e localizar em Da Vinci tanto questões de uma neurose obsessiva quanto questões de uma possível perversão.

Enfim, o ponto que estamos querendo inscrever nessa análise – que nos direciona – é que Freud utiliza o desenho com uma forma de acessar o material das crianças e de cenas primárias dos sujeitos para criar suas análises.

Consideramos necessário registrar que não faremos análise de todos os desenhos, um a um, o que não nos impede de retomarmos posteriormente em futuros estudos, contudo nos debruçaremos em aprofundar as análises dos desejos de 04 (quatro) crianças (uma roda de conversa), pois entendemos ser, do ponto de vista da psicanálise, um caminho de maior viabilidade para respondermos as questões apresentadas nessa pesquisa.

Ficou elucidado para nós que as crianças fazem associações a partir dos desenhos, falando e fazendo relações com a teia social em que estão imersas. Embora sejam desenhos diversos, do ponto de vista dos seus traços, podemos observar algumas categorias similares a cerca da metamorfose que (re)modela as marcas da teia social de forma expressiva, considerando que a diversidade representada no papel não anula a equivalência entre elas.

Todos os desenhos trazem representações de si e/ou da teia social (do outro, dos objetos, da família e dos fenômenos sociais cuja experiência está amalgamada) com variadas e ilimitadas significações. Portanto, nossa escutolhar considera essas produções como formas de acesso ao sujeito do desejo.

Auxiliados pela linguagem, os desenhos das crianças desvelam sua história, sua fantasia, sua cultura e o não dito constitutivo do inconsciente no jogo do desejo que permite fundar a função simbólica no sujeito.

Para Dolto (1996),

A função simbólica é fundadora do ser humano, e é ela que permite ao filho do homem, nascido impotente para sobreviver sem a tutela parental, desenvolver uma relação inter-humana de dependência fundamental primária daqueles que desempenham, em relação a ele, o papel de provedores e, posteriormente, de tutores. Só tardiamente é que o ser humano consegue livrar-se dessa tutela, se o compararmos com as crias das outras espécies vivas. A função simbólica, ligada à memória, a qual, por sua vez, não é apanágio da espécie humana, faz com que toda satisfação ou insatisfação para o corpo tenha um valor de linguagem para o filho do homem (DOLTO, 1996, p. 231).

Esse desligamento tardio do qual nos fala Dolto (1996), nós o localizamos no *para além do espelho*, conforme já elucidamos, nas experiências adquiridas do bojo da teia social que constituem os sujeitos-criança.

O desenho, assim, proporcionou-nos exploração desse construto, no sentido de revelar situações do cotidiano das crianças em que o não dito emerge, por intermédio da linguagem, tanto na dinâmica das relações familiares, quanto nas (inter)relações que as crianças tecem no bordado da teia social.

Dessa forma, encontramos 03 (três) categorias manifestadas da seguinte forma:

#### 6.3.2.1. *Desejos vinculados às instituições sociais*

Podemos observar que nas produções há expressões que entendemos serem possibilidades onde crianças manifestam seu alcance em relação às instituições sociais. Aqui notamos que a proximidade delas, com tais instituições, acontece sob um ponto de vista da via de acesso que elas têm ou desejam ter com tais ambientes. Nesse sentido, é possível inferir do traçado e do discurso da criança – que consideramos importante constatar – é que elas indicam suas experiências como pontes fundamentais para conectar seu universo interior, subjetivo, ao universo exterior – essa sociedade que vem sendo marcada por ressignificações na construção de novas identidades.

Dessa forma, segundo Telles (2014),

Ao acompanharmos o deslocamento da sociedade contemporânea e as profundas mudanças que têm marcado tanto as instituições educativas, a família e a escola, como o mundo social e cultural, trazendo consigo novos valores, comportamentos, crenças e ideais, somos confrontados com outros modos de construção das identidades. Essas outras identidades são definidas historicamente e marcarão a forma pela qual pais e filhos, alunos e professores se relacionarão (TELLES, 2014, p. 159).

Esse movimento se mostrou latente no desejo dito ligado à polícia, escola, hospital, clínicas veterinárias, clínicas odontológicas e, até mesmo, à instituição familiar, o que nos permite registrar que os vínculos construídos pelos sujeitos com estas instituições/lugares demonstra a dilatação de significados dessas esferas sociais e das experiências cotidianas. Essas instituições/lugares são, assim, refletidas nas produções demandando da criança (re)construção do vínculo tanto na perspectiva afetiva quanto cognitiva e social. Como, por exemplo, podemos destacar nos diálogos abaixo:

**Quadro 13: (re)construção do vínculo afetivo, cognitivo e social**

**Ekiak:** Lá na minha quadra tem muita polícia. Sabe Tio, lá tem muito bandido também. As 'polícia' todo dia pega os 'bandido' lá.  
**Namareh:** Eu vou ter um carro de bombeiro arco-íris. A minha roupa vai ser de arco-íris. O meu chapéu vai ser de arco-íris. Pra ficar mais alegre. Tio, quando eu 'ajudá' as 'pessoa' elas 'vai' 'ficá' tudo alegre, né?  
**Arualis:** Eu só vi a médica do hospital, mas ela passava bem rapidinho. Tem outras 'pessoa' que ajuda ela lá. Que também dá remédio e tira o sangue dos 'adulto', sabia?  
**Mikalem:** Eu acho legal ser dentista, porque o dentista arruma o dente das 'pessoa'. Aqui na escola a gente aprende a escovar os 'dente' e 'cuida' deles. Mas o dentista arruma, entende? Eu quero arrumar lá naquela sala igual dos médicos.

Notemos, assim, que os diálogos apresentados evidenciam a extensão do construto constitutivo do tempo da infância e da singularidade dos símbolos expressos pelas crianças em suas produções. Esse é um movimento de ordem social que nos aponta a constituição de um sujeito coletivo em contextos arquitetados que estão tomados de afetos/angústias nos quais, segundo Neto (2014):

[...] é causa e não consequência de um movimento social. Ele é, em última instância, o responsável por todas as transformações sociais, onde algo que poderíamos entender como sendo do registro de um sujeito coletivo, surgindo aparentemente de forma meio inexplicável, e impulsionado por razões um tanto quanto intangíveis, desarticula o que começava a não mais funcionar, reorganizando moral e costumes, e carreando consigo a possibilidade de uma nova ordem social (NETO, 2014, p. 119).

Embora o trabalho de Neto (2014) busque sinalizar os caminhos para a operacionalização dos afetos, sinalizamos que os desenhos possibilitaram essa operacionalização e apontaram que as crianças movimentam e são provocadas a se movimentar na teia social por meio daquilo que afeta e/ou provoca angústia no vínculo que vão estabelecendo cotidianamente. Pudemos constatar nos desenhos o que apontamos na análise da observação participante (p. 140), quando refletimos que a educação pregada por muitas escolas consiste em inculcar à criança os bons hábitos e a moral, haja vista os projetos sobre “valores” disseminados nos espaços educativos.

Disso, inferimos que a constituição do sujeito coletivo, nesses contextos, direciona as crianças a uma possibilidade de lidar com o (des)locamento de suas emoções e frustrações diante do outro social.

### 6.3.2.2. *Desejos vinculados às profissões*

Conforme sinalizamos no bojo da análise anterior, procuramos alcançar o lugar do sujeito coletivo na organização social em que ele está inserida. Esse caminho se faz fundamental para compreendermos o lugar do sujeito-criança na organização pedagógica pensada pela escola. Dessa forma, buscamos sinalizar como categoria de análise os desejos vinculados às profissões, por considerarmos que as crianças anunciam nas suas produções o seu desejo, também, segundo Lacan (2016), como sendo de início o desejo do Outro.

Todavia, de forma bastante acentuada, os desenhos revelam o desejo de saber sobre aquilo que os adultos fazem no seu cotidiano e deixam lampejar as posições ocupadas pelos adultos e as costuras que expressam ecos dos afetos que, sistematicamente, comparecem nas suas produções, como podemos ver nos exemplos abaixo:

#### **Quadro 14: afetos que comparecem nas produções**

*Lironek: Eu vou 'prendê' os 'bandido' igual a minha mãe. Tio, ela vai ter que usar aqueles colares (distintivos) de policia e vai ter que aprender a lutar Karatê.*

*Odlani: Gosto quando o policial prende os 'bandido'. Eles têm arma pra 'atirá'. Eu já vi o policial atirando lá perto da minha casa.*

*Sairam: [...] mas já fui várias vezes no hospital. Já fiquei doente muitas vezes. Lá eles cuidam das pessoas doentes. Tem muita gente machucada. Tem mulher com bebê na barriga. Ai eu vou cuidar das pessoas quando tiver lá.*

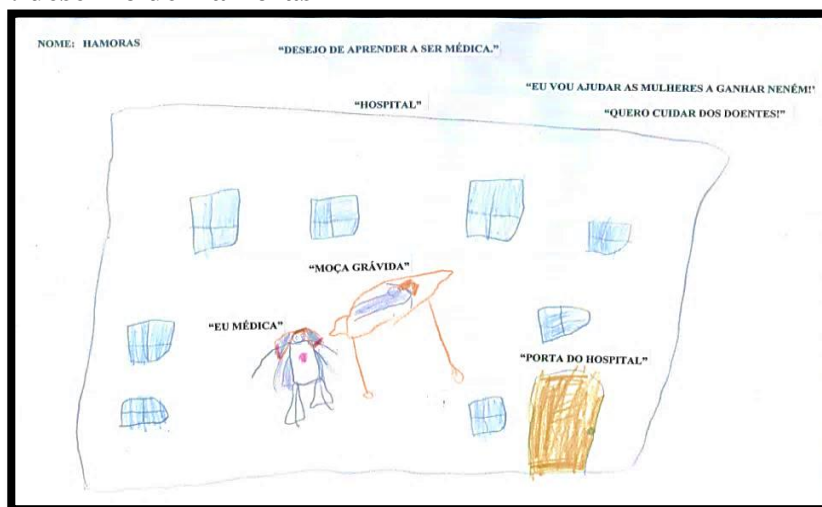
*Tinale: Eu só conheço a (veterinária) que cuidava da Mel. Eu gostava muito dela. Ela cuidava direitinho da Mel. A minha cachorrinha tomou vacina lá e ela chorou. Mas agora meus cachorros 'tá' perto de casa. Dá pra ir de pé.*

Podemos notar que nos diálogos e nas representações foi possível a construção de uma identidade onde as crianças, de modo geral, demonstram curiosidade em saber sobre os trabalhos dos adultos, contudo os desenhos nos mostram que, em cada experiência ilustrada, as crianças expressaram-se de maneira diferenciada e específica, sem excluir a existência dos signos que as (inter)ligam no bojo subjetivo dos afetos relacionados ao universo adultocêntrico.

Constatamos que os ditos conferiram sentido aos traços, ou seja, aos sinais e imagens, comunicando o que muitas vezes é difícil dizer com palavras. Podemos, portanto, afirmar que as produções se mostraram como suporte em que se misturam e se entrecruzam os objetos e os sujeitos, integrando experiências de um passado nem tão distante de uma memória pessoal, com olhares sociais e culturais propriamente ditos.

No desenho de Hamoras, aparece, num plano maior, o hospital com janelas e porta integradas, de acordo como os edifícios hospitalares são construídos, mas toda a imagem ilustrada traz um mesclado da estrutura física com a história representada.



**Figura 49: desenho de Hamoras**

Fonte: arquivos da pesquisa

Para além da estrutura, Hamoras se preocupou em desenhar imagens que representassem a profissão que deseja aprender, mas não focou em cores, e sim no conjunto de imagens culturais que poderiam representar seu desejo. Notamos que este caminho foi seguido pela maioria das crianças que se aproximaram das profissões, ou seja, do desejo vinculado ao fazer do adulto, o que nos leva a corroborar com Dolto (1996) quando nos orienta sobre as representações culturais nos desenhos livres.

A observação dos desenhos livres [...] permitiu-nos compreender que, por trás das situações alegoricamente representadas, uma outra coisa estava simbolicamente incluída. Tratava-se de uma representação daquilo que é sentido, da maneira como isso decorre, para cada um, das condições próprias de seu corpo, da maneira como cada um leva a imagem em seu inconsciente como um substrato simbólico de sua existência, independentemente de sua atualização numa expressão dinâmica (DOLTO, 1996, p. 63).

Dessa maneira, compreendemos que a representação imagética que Hamoras nos traz espelha a imagem do seu corpo apontando que os desejos das crianças movimentam afetos inconscientes e, para simbolizar esse desejo, “os afetos mobilizados projetam-se em formas que, nascidas de nosso imaginário, comunicam-se com o imaginário de outro ser humano, por intermédio da imagem do corpo que nele está inconscientemente implicada” (Ibid., 1996, p. 63). Assim, o desenho desvela o sujeito-criança presente, ligado a um passado recente e a sua história pessoal com o Outro. Desvela o objeto, pois o desenho é a imagem do objeto e se inscreve nos traços e signos ilustrados.

### 6.3.2.3. Desejos vinculados aos fenômenos sociais

Finalizamos a sessão anterior afirmando que *os desejos das crianças movimentam afetos inconscientes e que o desenho desvela o sujeito-criança presente, ligado a um passado recente e*

*a sua história pessoal com o Outro.* Contudo, compreendemos que nem sempre acontece por essa via. As interpretações das crianças vão ao encontro das teorias de angústia de castração e sobre os medos edípicos. Muitas vezes a criança não fala por causa de uma grande angústia e o desenho pode ser um começo de realocação das questões subjetivas e pode nos ajudar a fazer a tradução simbólica no sentido da linguagem, o que entendemos ser importante que as interpretações não sejam encaminhadas para outro plano que não seja da linguagem.

Dito isto, foi preciso que as crianças e o pesquisador pudessem traduzir a representação em palavras, pois se fez necessário que a criança fizesse uso da palavra para apresentar sua interpretação do desenho, mesmo sabendo que quando a criança faz uso da linguagem muita coisa pode se perder. Segundo Lacan (1998), nessa tradução da imagem para palavra se perde muita coisa, ou seja, falar é sempre uma castração. As palavras sempre serão insuficientes para dar conta da imagem.

Mais impressionante ainda, porém, é a relação do sujeito com sua própria fala, onde o importante é mascarado, sobretudo pelo fato puramente acústico de que ele não poderia falar sem se ouvir. Que ele não possa escutar-se sem se dividir tampouco é privilégio dos comportamentos da consciência (LACAN, 1998, p. 539).

Nesse sentido, pudemos, de certa forma, desmascarar e ter a radiografia dos conflitos psíquicos das crianças, pois, como já falamos, o desenho é projetivo e pode desvelar o não dito.

Na dinâmica existente entre as crianças e a experiência do desenho, aparece uma infância fortemente marcada por alguns fenômenos sociais e experiências com o Outro, alicerçada sobre o fantasiar próprio dos pequenos, sendo que o afeto e a angústia, por assim dizer – de uma infância marcada pela transferência – ficam visivelmente marcados nos desenhos, quando as crianças se retratam em situações que envolvem aspectos vividos na teia social, por exemplo:

- Experiências vinculadas à violência urbana; experiências em relação a complexidade das relações familiares; experiências sobre o aprender e ensinar na escola; e as representações como suporte afetivo.

Para nós, a importância da criança falar sobre o desenho, nesse processo de construção de dados, está para além de ter seus traços registrados no papel e, também, não necessariamente compreender o desenho, mas, sobretudo, escutar o que a criança tem a nos dizer sobre ele.

Pensando então nas situações que envolvem aspectos subjetivos da teia social, os desenhos nos deram características concretas que puderam nos orientar muito sobre as experiências que as crianças constroem e o lugar que reafirmam, pois o desenho, pontuando novamente, foi a radiografia que revelou o que está acontecendo subjetivamente.

Uma consequência de causa e efeito que podemos apontar: o desejo dito ilustrado nos ajuda a esclarecer que o universo adultocêntrico é o magma, essa complexidade submersa que

emerge repetidamente no cotidiano do sujeito, que para a criança é a representação simbólica das experiências, dos seus afetos/angústias.

Disso inferimos que “o que as crianças desejam aprender” está na intenção representativa, quando simbolizam uma coisa no lugar de outra coisa. Assim, o não dito vai se revelando no momento em que aparecem as formas diferenciadas de signos, ou seja, quando as crianças começaram a nomear as suas produções, aqui encontramos analogias entre a forma produzida e o que elas falam, evocando o objeto ilustrado, entre o real do corpo na experiência e o imaginário do seu esquema mental.

Para Lacan (1998),

[...] a psicanálise implica, é claro, o real do corpo e o imaginário de seu esquema mental. Mas, para lhes reconhecer o alcance na perspectiva que do desenvolvimento se autoriza, primeiro é preciso notar que as integrações mais ou menos parcelares que parecem produzir sua ordenação funcionam ali, antes de mais nada, como os elementos de uma heráldica, de um brasão do corpo. O que se confirma pelo uso que se faz delas para decifrar os desenhos infantis (Ibid., 1998, p. 818).

Tratamos, então, de produções figurativas com um sentido sintético, mostrando o fantasiar que anuncia a possibilidade para explicarmos o movimento que acontece na constituição do sujeito-criança e o significado social e simbólico das marcas familiares / institucionais da teia social. Assim, sendo o desenho projetivo, o processo constitutivo desse movimento é importante, pois dele auscultamos o não dito, tendo em vista a complexidade das produções das crianças e suas narrativas estruturadas, como podemos observar no desenho abaixo.

**Figura 50: desejo da Asulí**



Fonte: arquivos da pesquisa

Temos, aqui, uma produção complexa e um relato (p. 243) que nos mostra a preocupação de Asulí em bordar a fantasia para informar o que acontece em seu cotidiano e/ou o que marcou sua memória.

Num primeiro momento Asulí nos disse que não sabia o que estava desenhando, mas na sequência ela desenhou a si mesma e nos apresentou o desenho de um “animal devorador”. Depois disse que o animal era ela e, logo depois, nos disse que havia desenhado um “animal devorador”, ou seja, o que essa criança não conseguiu falar de si revelou no desenho de si, mesmo tendo dificuldade para traçar a ilustração.

Inferimos que o animal desenhado pode estar representando um suporte afetivo, pois Asulí demonstrava desconforto em falar sobre seu desenho e sobre o tal “namorado” que ela havia dito que esse animal tem. É possível ser esse um elemento relacionado com os aspectos familiares do cotidiano dessa criança, associada as raízes pessoais, uma vez que também posiciona sua mãe no diálogo, mas não a representa.

O Desenho da figura humana que Asulí nos mostra, parece ter uma profunda e íntima expressão da personalidade, assim como o “animal devorador” que ela nos traz. Os corpos grandes podem ser uma exaltação do ego, propensa a fantasia. Sinalizamos dessa forma, pois esse movimento no parece transitar pela via do simbólico, como nos orienta Dolto (2013):

Não estamos à escuta do comportamento do corpo, nem de seus distúrbios, mesmo que esses últimos tenham sido reconhecidos como distúrbios físicos e tratados como tais por um médico. Esse não é nosso campo de escuta, nosso comprimento de onda. [...] Nossa atitude diz respeito unicamente ao ser simbólico (DOLTO, 2013, p. 34).

E é pela via do simbólico que as palavras das crianças movimentam os afetos/angústias, que se não forem falados/elaborados, entendemos, podem criar obstáculos no tempo histórico da infância. Para Dolto (2013), os obstáculos na vida de uma criança podem ir ao ponto de bloquear os seus funcionamentos vitais e, até mesmo, de crescimento.

Ao escutarmos Asulí, a sua expressão, a forma como essa criança colocava em cena suas explicações, parecia que algo a impedia de falar sobre o que desenhava. Como se uma angústia a impedisse de continuar, tanto que se jogou no chão e não quis mais falar. Dolto (2013) nos diz que uma não compreensão, por parte da criança, a cerca do fantasiar pode acentuar equivalências sintomáticas.

Sabemos que tudo o que acontece na vida de um ser humano, desde antes dele nascer, é fundante e deixa marcas nesse pequeno ser em desenvolvimento, acarretando marcas simbólicas na sua relação com a realidade, pois o afeto que não é expresso em palavras - e elaborado - pode perturbar somaticamente.

Isso não significa que o fato de Asulí ter apresentado esse movimento, a outras crianças tenham se movimentado da mesma forma. Não necessariamente. O que as crianças nos apresentaram sobrevêm das experiências com os fenômenos sociais que marcam a vida de cada uma e como elas conseguem simbolizar essas marcas. No estágio 03 (três), analisaremos

diferentes movimentos bordados por quatro crianças onde poderemos elucidar seus lugares como seres linguísticos.

“Somos seres linguísticos”, nos apoiando mais uma vez em Dolto (2013), e a herança mais importante é a transmitida pelo discurso do Outro. Percebemos isso quando observamos os padrões de comportamento, repetidos ou não, das crianças, através do automatismo de repetição inconsciente, presentes tanto na posição que ocupam na escola quanto nos desenhos ilustrados.

Dessa maneira, a roda de conversa possibilitou às crianças desenharem os fenômenos sociais como lugar onde as crianças, mesmo com suas limitações, puderam falar sobre os afetos, apresentando ou não no seu corpo o sofrimento, pois o que decidirá a significação deste ou daquele acontecimento, é o tempo presente, o tempo da infância.

Por fim, esse estádio nos possibilitou descortinar intertextos à luz das representações das crianças, e não foi desvelado somente pelo conjunto de desenhos produzidos na estratégia das rodas de conversa, mas pela compreensão do lugar que as crianças ocupam, vinculados aos afetos constituintes das suas relações com o Outro. O desejo dito representado indicou que as crianças simbolizam as experiências e a possibilidade de (re)criar movimentos de se experimentar como corpo num para além do espelho, movimentos estes que discutiremos nas análises do estádio 03.

#### 6.4. Estádio 03 - O lugar do desejo: *retalhos constituintes da cena pedagógica*

O caminho de análise, até este momento, traz reflexões importantes sobre as experiências das crianças advindas da teia social em que estão imersas e que veem a tona nos desenhos sobre o desejo de aprender. Nesse sentido, privilegiamos bordar alguns aspectos e categorias, focalizando, de maneira geral, as interpretações dos desenhos ilustrados e a forma como as crianças manifestam a palavra dentro de um dos tentáculos da teia social, a cena pedagógica.

A pergunta sobre “o que as crianças desejam aprender?” – e o construto simbólico dentro desse processo – foi particularmente importante para desvelar o não dito emergente daquilo que as crianças evidenciaram em seus diálogos, pois exigiu elaboração significativa por parte delas.

Quando as crianças falaram sobre seus desejos de aprender, foi possível observar como cada criança bordeja, no seu contexto de vida, a sua posição no processo de construção projetiva das vivências, suas relações com os grupos da teia social e suas possibilidades de movimentar o emaranhado da rede em que estão atadas.

Da observação “escutolhada” às rodas de conversa, conectamos as experiências das crianças. Desse movimento depreendemos que quando a pedagogia silencia o que a criança tem a

nos dizer, ela deixa de problematizar o sujeito e a sua constituição no bojo da teia social, sobretudo quando insiste em reproduzir as práticas (psico)pedagógicas, do senso comum pedagógico, em detrimento da possibilidade de construir novos dispositivos de diferenciação pedagógica que possibilitam surgir do endereçamento da palavra às crianças.

Na perspectiva de Lajonquière (2021),

A ilusão (psico)pedagógica mascara a fragilidade inerente a todo laço educativo e, portanto, cabe à *psicanálise na educação* visar à sua dissolução para, assim, possibilitar que os adultos venham a endereçar a palavra a uma criança no nome (im)próprio do desejo em causa no ato, e não em nome dessa miragem que chamamos natureza (psicológica). Esse endereçamento no nome (im)próprio do desejo anima uma “*educación a secas*”. Assim, uma educação que se preze implica na transmissão de marcas de pertencimento ou filiação que possibilitam a uma criança conquistar para si um lugar de palavra numa história em curso (LAJONQUIÈRE, 2021, p. 13).

Dessa maneira, no sentido da busca da criança em conquistar um lugar de palavra na história em curso, no contexto da interculturalidade, corroboramos, também, com Imbert (2001), quando nos fala a cerca das abordagens que conseguem recalcar a questão do sujeito.

O fazer pedagógico deve abrir o espaço necessário às suas construções, ao desenvolvimento de seus planos e de sua programação; é necessário dar-lhe um lugar bem especificado, purificar, simplificar, afim de melhor poder dispor e dominar. A criança útil – o aluno – é essa criança simplificada, uma criança regularizada que não resiste às regras; uma criança suficientemente desembaraçada para ceder totalmente ao trabalho de elevação. O trabalho inaugural consiste a esvaziar a criança dela mesma: de sua história, de seu desejo, de sua palavra; esse trabalho constitui a condição da eficácia dos professores. Apagamento, esquecimento das diferenças, das histórias singulares. Sobretudo não deixar essas histórias dizerem-se, pois elas introduziriam um transbordamento de sentido que poderia arrastar, dominar, as regras. À criança historicamente e socialmente enraizada deve substituir-se uma criança abstrata, desistorizada; criança descartável, banalizada, privada de tudo o que constitui sua diferença (IMBERT, 2001, p. 39).

Portanto, com a intencionalidade de marcar o lugar de palavra da criança e reverter o possível apagamento de suas histórias singulares, passaremos a analisar retalhos narrativos de 04 (quatro) crianças para demonstrar que o que elas têm a nos dizer não passa por um vácuo social e atestar que os *desejos ditos* e os *desejos não ditos* podem provocar movimento no vínculo didático, no enlaçamento das relações entre crianças, professores e escola, podendo subverter a lógica da prática hegemônica, do senso comum pedagógico. As 4 crianças foram selecionadas pela relevância de suas narrativas e pelo trajeto que cada uma marcou na pesquisa

Nessa perspectiva, faremos um bordado no tecido subjetivo dos desejos narrados, buscando identificar nessa costura o movimento que as crianças tecem no chão da escola e o lugar dos desejos na história desses sujeitos que acionamos para o estádio 03.

Esse caminho foi organizado da seguinte forma:

### Quadro 15: roteiro para o Estádio 03

<p><b>Objetivo Geral:</b> Identificar os desejos ditos e não ditos representados por meio dos desenhos.</p> <p><b>Procedimentos:</b></p> <p><b>Acolhimento e abertura diálogo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Boas vindas. Apresentar a sacola Bolso.</li> <li>• Pedir que eles tentem descobrir o que tem na sacola. Permitir que olhem a sacola seu interior. Na sacola estará o diário dos desejos com suas produções.</li> <li>• O pesquisador entregará a cada um sua produção para que façam um quadro, com materiais disponibilizados, para que sejam apresentados como quadros em uma exposição.</li> </ul> <p><b>Socialização da palavra e da escuta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento em que as crianças serão convidadas a falar sobre a experiência com a pesquisa e falar sobre os seus desejos.</li> </ul> <p><b>Agradecimentos do pesquisador:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar da importância da participação das crianças e das professoras.</li> </ul>
--

Assim, por meio de suas narrativas, as crianças falaram sobre seus desejos e representações que ilustraram no papel. Ressaltamos que, no caso deste estágio, diferentemente dos outros que antecederam, escolhemos escutar cada criança separadamente, ao invés de um grupo fechado. Primeiro por que a escola já estava em ritmo acelerado dos seus projetos, o que nos fez reorganizar nosso tempo e, segundo, por considerarmos que faríamos uma imersão mais substancial a cerca daquilo que almejávamos alcançar nessa caminhada, principalmente no sentido de elucidar os movimentos causados pelos desejos não ditos marcados nos desenhos. As reflexões e análises que seguem são fundantes para contribuir com o construto proposto na pesquisa, uma vez que os retalhos constituintes da cena pedagógica sugerem um vínculo embaraçado de experiências simbólicas.

#### 6.4.1. Ekiak e o retalho constituinte da cena pedagógica

*“Desenrola, bate, quebra de ladinho” (EKIAK, 05 anos).*

Foi no ritmo da música que Ekiak se apresentou enquanto estávamos na observação participante. A proximidade ritmada revelou, assim, a criança desejante que, por meio do movimento musicalizado, chamava nossa atenção, na medida em que a prática pedagógica cotidiana e usual se estabelecia fora do seu compasso. Ekiak se colocava no oposto do programado: ele dava ritmo à rotina estabelecida como se quisesse desenrolar, bater e quebrar o planejamento.

Assim, inicialmente, percebíamos que o movimento provocado por Ekiak transfigurava os caminhos da sala de aula, uma vez que buscava marcar uma posição naquele espaço, provocando colegas próximos a aderirem às suas propostas de brincadeiras e, ao mesmo tempo, instaurando certo conflito no vínculo estabelecido com a professora.

Quando levamos o grupo de Ekiak para o *estádio 01* das rodas de conversa, percebemos que o mesmo tecia movimentos para, de alguma forma, chamar a atenção dos colegas e do pesquisador para as suas demandas, ou mesmo, subverter o que havíamos programado para aquele momento.

No *estádio 02*, Ekiak, durante a contação da história “Bernardo sob o céu estrelado”, fazia intervenções, ligando, possivelmente, a sua narrativa sobre o desejo de aprender aos caminhos elencados para a organização da estratégia de pesquisa. Nesse momento, entendemos que deveríamos favorecer um lugar para que sua narrativa fosse ancorada e, então, abrimos espaço de fala para que esta criança pudesse se colocar e, portanto, compreendermos seus movimentos.

Então, deixando que Ekiak pudesse dar fluidez nas suas palavras, perguntamos qual era sua impressão sobre a história e logo nos respondeu:

*“As veis quando eu brinco na rua igual o Bernardo, eu vejo muita coisa ruim. Sabia que lá na minha quadra tem muito bandido? Eles fica escondido lá debaixo da árvore. Um dia eles pegaram a nossa bola e roubaram, e depois bateram no meu amigo. Aí uns homem lá chamaram a polícia. Mas não achou nossa bola”*, disse ele com os olhos ligeiramente abertos e com grandes gesticulações de braços e mãos.

Notamos sua necessidade de se colocar diante do grupo, como se quisesse mostrar que seu cotidiano era mais “pesado” que o do Bernardo, principalmente quando ele aponta que fazia as mesmas brincadeiras, mas que enfrentava mais perigos diante do meio social em que vive.

Percebe-se que Ekiak tentava, a todo o momento, marcar posição elucidando aos colegas que suas brincadeiras na rua, brincadeiras aparentemente livres para o Bernardo, estão ameaçadas pelo aumento gradativo da violência urbana. Aqui, corroboramos com Corsaro (2002), quando nos fala da reprodução interpretativa das crianças em que elas desempenham um papel ativo na socialização e apropriação da cultura adulta, não se limitando a internalizar a cultura dos adultos, mas, sobretudo, a fazer parte dessa cultura e a produzir a sua própria cultura juntamente com seus pares, não através de um caráter imitativo ou apropriação direta, mas quando “as crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares” (CORSARO, 2002 p.114).

Apontamos, também, que assim como Ekiak nos traz suas preocupações, representações e símbolos do seu cotidiano, as crianças, de modo geral, também nos trouxeram uma linguagem carregada de aspectos simbólicos das culturas infantis e a violência urbana se insere aqui como ponto de discussão para Ekiak, uma vez que traz seus apontamentos e questionamentos como se



quisesse resistir, por meio da reprodução interpretativa que faz do seu cotidiano, ao mundo adulto.

Para Corsaro (2011),

Na perspectiva de reprodução interpretativa, as atividades de crianças com seus pares e sua produção coletiva de uma série de culturas de pares são tão importantes quanto sua interação com o mundo adulto. Além disso, alguns elementos da cultura de pares afetam também as rotinas adulto-criança na família e em outras configurações culturais (CORSARO, 2011, p. 129).

Dito isto, a costura desse retalho da cena pedagógica, busca analisar a produção e a contribuição de Ekiak como sujeito em constituição na trama da teia social com suas questões e incertezas, onde ocupa uma posição fundante na cena ao qual foi exposto culturalmente.

Para isso, a título de ilustração, apresentamos o diálogo que emergiu da conversa que tivemos com Ekiak sobre seu desejo de aprender a ser policial.

#### **Quadro 16: escuta do Ekiak – Turma Tomateiro**

**Pesquisador:** *Tudo bem meu amigo? Estamos aqui de novo, juntos, porque eu me interessei muito pelo seu desejo e gostaria de escutar mais sobre ele. Você lembra o que disse sobre o seu desejo e lembra do seu desenho?*

**Ekiak:** É esse! (disse apontando para o seu desenho).

**Pesquisador:** *Você tá lembrando! Que coisa boa! E o seu desejo, você lembra o que tinha me dito?*

**Ekiak:** Olha como eu deixei tudo bagunçado, né? Tem que deixar bem arrumadinho, por que tem que cuidar das palavras, né? (Disse como se estivesse desconversando, não muito a vontade para rememorar o desejo dito).

**Pesquisador:** *Porque você acha que as palavras estão bagunçadas?*

**Ekiak:** Porque elas não pode ficar bagunçado! Olha só! Eu não lembro disso tudo assim. (Apontando para o desenho com semblante de espanto, como se não reconhecesse seu próprio desejo). É que eu desejo aprender a ser um policial.

**Pesquisador:** *Porque mesmo que você quer aprender a ser um policial?*

**Ekiak:** Porque toda hora tem uns bandido lá na minha rua. E tem assalto, tem tiro.

**Pesquisador:** *Você já viu isso acontecer?*

**Ekiak:** Sim. Uma vez, né, o meu pai foi passar na rua aí uma mulher veio rapidão com carro e atropelou ele. Ele quebrou a perna.

**Pesquisador:** *Você viu quando machucou seu pai?*

**Ekiak:** Sim. (Disse com os olhos bem abertos, espantado).

**Pesquisador:** *E o que aconteceu depois?*

**Ekiak:** A polícia levou o bombeiro lá e eles levou ele.

**Pesquisador:** *E o que aconteceu com a mulher que fez isso com seu pai?*

**Ekiak:** A polícia foi lá e nem falou nada com ela. Acho que ela foi embora.

**Pesquisador:** *O que você achou disso?*

**Ekiak:** Não achei legal. A minha mãe foi lá na policia falar pra eles ir atrás dela. Mas acho que não foi. Quando eu for polícia eu vou pegar ela.

**Pesquisador:** *Então se você aprender a ser policial poderá pegar as pessoas que fazem essas coisas ruins?*

**Ekiak:** Sim. Já vi muita pessoa fazendo mal pros outro. Essa mulher também faz mal!

**Pesquisador:** *Acontece muita coisa lá onde você mora, né?*

**Ekiak:** Lá tem tiroteio. Os bandido chega lá e atira em todo mundo. Tem ladrão. Tem uns menino na rua que briga muito. Meu pai falou que não gosta de morar lá. Sabia que meu pai vai arrumar outra casa pra gente?

**Pesquisador:** *É muita coisa, né? Eu lembro que você falou também que você queria prender os bandidos para eles pararem de roubar as pessoas. Alguém da sua família já foi assaltado?*

**Ekiak:** Só uma vez que entraram lá em casa. Eu levantei da cama quando escutei um barulho. Tinha um homem batendo na janela com um negócio assim bem grande (fazendo gesto com as mãos). Aí eu chamei meu pai, mas ele já tava em pé escondido atrás da porta e falou pra eu ficar calado. Ele chamou a polícia. A polícia prendeu ele.

**Pesquisador:** *O que esse ladrão estava tentando roubar? Você sabe o que ele tava roubando?*

**Ekiak:** Ele tava enfiando a mão onde fica o café na garrafa de café. Acho que ele queria tomar café, mas a polícia chegou. Até hoje tem o vidro quebrado lá na janela de casa.

**Pesquisador:** *O que você pensa sobre tudo isso? O que você sente?*

**Ekiak:** Eu fico triste. As pessoas que faz isso tem que aprender. Isso é do mal.

**Pesquisador:** *Então você acha que essas pessoas que fazem isso também podem aprender? Mudar seu comportamento e não repetir esses erros?*

**Ekiak:** É que quando a gente estuda, tem que aprender as coisas boa. Por que é melhor fazer assim!

**Pesquisador:** *E quem estava na sua casa no dia que o ladrão tentou entrar lá?*

**Ekiak:** Tava todo mundo!

**Pesquisador:** *Quem são essas pessoas da sua família que estavam lá?*

**Ekiak:** O meu pai, a minha mãe, a minha irmã que é mais velha, eu e mais dois irmãos pequenos. (fez a contagem com os dedos)

**Pesquisador:** *Que interessante. Tem muita gente. E como é que é para você ter tanta gente na família?*

**Ekiak:** Eu gosto deles! A gente não briga. Eu ajudo a minha mãe a cuidar dos meus irmãos pequenininhos.

**Pesquisador:** *Que lindo! Que bonito hein, gostei de saber disso! Que bom. E o seu pai e sua mãe trabalham?*

**Ekiak:** Meu pai tá viajando lá pro Espírito Santo. Bem longe!

**Pesquisador:** *Ele foi fazer o quê lá? Trabalhar?*

**Ekiak:** (Balançou a cabeça com sinal positivo.) Vai trazer muito dinheiro. A minha mãe tá precisando de dinheiro. Às vezes não tem como comprar coisa no mercado. A gente tem que ter dinheiro para comprar as coisas, né? Mas eu não queria que meu pai fosse. (ficou com semblante triste nesse momento).

**Pesquisador:** *Parece que você ficou triste com isso, né? Você chorou quando seu pai foi pro Espírito Santo? Você falou para ele que não queria.*

**Ekiak:** Não falei. Mas ele falou que tem que ir.

**Pesquisador:** *Mas ele volta vamos já. Quando você menos esperar, ele já vai estar de volta, tá?*

**Ekiak:** Ele disse que vai ligar pra gente só no Natal. E falou que vai levar a gente pra morar lá. Ele mora lá. Fazer vai voltar e vai levar gente.

**Pesquisador:** *E vocês querem ir?*

**Ekiak:** Sim!

**Pesquisador:** *Você e seus irmãos estão com a sua mãe?*

**Ekiak:** Sim! Nessa cidade sim. Depois a gente vai morar com meu pai. Aqui é ruim. Tem muito perigo. Lá a gente vai passear no shopping. Vai pra praia. Tem coisas boas lá onde meu pai tá. Aqui a gente só pode ir pra casa da minha avó que mora lá no Recanto. (Recanto das Emas, mesma cidade onde a família mora).

**Pesquisador:** *Estou vendo que você gosta muito do seu pai. Tá com saudade?*

**Ekiak:** Sim! Ele vai ligar pra gente. E quando eu aprender a ser policial eu vou ganhar mais dinheiro pra ajudar a minha mãe.

**Pesquisador:** *Hum... Você tinha dito que deseja aprender ser policial para prender os bandidos, mas estou vendo que você quer ganhar dinheiro também, né? Isso também é bom. Você conhece algum policial ou tem algum que é amigo da sua família?*

**Ekiak:** Não. Só vejo na rua. Eu falo com eles. Já entrei no carro deles. Sabia que tem uma cadeia lá atrás do carro, onde eles prende os bandido? Ei já vi.

**Pesquisador:** *Eu nunca vi. Achei bem interessante essa sua informação.*

**Ekiak:** Quando eu queimei a minha mão eu fui pro hospital no carro da polícia, sabia?

**Pesquisador:** *Sério? Ah, me fala mais desse dia que você queimou a sua mão. Mas só se você quiser tá? Como foi mesmo?*

**Ekiak:** Foi de repente. Aí a polícia me levou pro hospital.

**Pesquisador:** *Você lembra disso direitinho?*

**Ekiak:** Eu não lembro muito, né? Eu senti muita dor na hora. E a minha mãe saiu gritando na rua. E a polícia ajudou. Só isso.

**Pesquisador:** *Que bom! O que mais você quer me falar sobre o seu desejo.*

**Ekiak:** Só de policial mesmo. Aqui na escola eu vou aprender ser policial, porque quando eu ficar grande ou ficar mais velho, eu vou comprar um carro de policial para mim.

**Pesquisador:** *Muito legal, gostei. Muito bom, então, é isso, você quer falar mais uma coisa?*

**Ekiak:** Não. Já tá bom.

**Pesquisador:** *Maravilha! Quero dizer que eu aprendi um monte de coisa com você, tá? Me dá um abraço.*

**Ekiak:** Oxi! Mas você não é professor? As criança que aprende com os professor! (Me deu um abraço e saiu rindo me deixando sem ação!).

Fonte: transcrição dos áudios da pesquisa

Logo no primeiro contato com as crianças, de forma geral, a ideia era familiarizá-las com o ambiente de pesquisa, então deixo que todos brinquem, manuseiem e interajam com o livro. Ekiak não aceitou bem essa rotina e logo tomou posse do livro em suas mãos. Retomei os combinados, revi as regras estabelecidas, mas Ekiak, mesmo atento às explicações já se pôs a falar.

Importante elucidar que tanto a história de Bernardo como o desenho sobre o desejo, possibilitou às crianças, uma imersão específica ligada às experiências sociais. Apontamos isso porque este foi um momento singular que projetou as construções subjetivas do tempo da infância.

Com Ekiak esse movimento foi desvelado. As experiências dessa criança parecem marcadas pela violência enquanto fenômeno social e pelo vínculo com sua família. Podemos observar, na transcrição de suas palavras, a reprodução interpretativa sobre o cotidiano e a tentativa de subverter a ordem social. Ekiak demonstra que, mesmo se constituindo no tempo da infância, as adversidades constitutivas de sua vida não o impedem de movimentar os vínculos dentro e fora da escola.

Quando Ekiak nos apresenta o desejo de aprender a ser policial, nos indica que o espaço pedagógico pode vir a ser esse lugar onde seu desejo é colocado no giro da roda. Inferimos essa perspectiva quando ele nos fala, sobre a “bagunça” de suas palavras, mas, também, com as marcas no seu corpo, sobre aquilo que lhe afetou diretamente:

*“Ekiak: Olha como eu deixei tudo bagunçado, né? Tem que deixar bem arrumadinho, por que tem que cuidar das palavras, né? (Disse como se estivesse desconversando, não muito a vontade para rememorar o desejo dito).”*

*“Ekiak: Porque elas não pode ficar bagunçado! Olha só! Eu não lembro disso tudo assim. (Apontando para o desenho com semblante de espanto, como se não reconhecesse seu próprio desejo). É que eu desejo aprender a ser um policial.”*

Neste ponto, Ekiak apresenta certa inquietação ao falar sobre o desejo, contudo, possivelmente isso pode ter ocorrido por que estávamos sozinhos em outra sala, pois ficava olhando pros lados tentando se encaixar naquele momento sem a presença dos seus amigos com quem gostava de contar suas histórias.

Para falar sobre seu desejo, Ekiak percorreu três caminhos: falou sobre a violência urbana em que está imerso, depois elucidou angústia com a viagem do pai e logo depois, retomou o momento em que sofreu um acidente ocasionando uma queimadura.

Sobre a violência que presenciou e o atingiu diretamente, notamos que ele insere, logo de início, a figura do pai, que aparece posteriormente quando relata sua ausência. Essa cena vinculada à figura paterna é presente na sua fala, inclusive quando está brincando com os colegas em outros momentos, e parece estar carregada de um sentimento de proteção ao mesmo tempo em que se mostra desprotegido, pois ainda está imerso naquele local que o ameaça.

Não bastando a insegurança, a sensação de impunidade também está em sua visão sobre a violência social, tanto que liga seu desejo à resolução do problema:

***“Ekiak: Não achei legal. A minha mãe foi lá na policia falar pra eles ir atrás dela. Mas acho que não foi. Quando eu for policia eu vou pegar ela.”***

Há preocupação externada com essa experiência real, contudo, fantasia-se no lugar de um policial buscando, possivelmente, solucionar sua angústia, na relação simbólica que constrói com o pai. Movimentos estes que as crianças tecem desde sua concepção, vinculados àqueles do bojo familiar.

Para Dolto (1996),

Um homem ou uma mulher é um ser vivo, tão mais humano quanto mais rara seja a qualidade de sua lucidez e mais intolerável a intensidade de sua penúria. Em outras palavras, um ser humano é tão mais evoluído quanto maior é sua angústia, e a expressão desta é tão impossível de calar que, para além de seu corpo, mediador primeiro entre ele e o mundo, ele procura sons, gestos, sinais e linguagens mediadores, para, ao mesmo tempo, traduzir sua angústia e transcendê-la numa expressão inteligível, para se relacionar com os outros e para, enfim, deixar vestígios que informem os que vierem depois (DOLTO, 1996, p. 54).

Dessa maneira, é na tradução da angústia que o dito e não dito de Ekiak parece justificado pelo dinamismo simbólico da sua relação paterna, profundamente marcada pela violência social a qual foram submetidos, ocasionando o desejo do pai de mudar para outra cidade e levar toda a família.

Podemos inferir, nesse contexto, que o desejo de aprender a ser policial movimenta Ekiak a contornar sua angústia, uma vez que faz, por meio da linguagem, uma ligação direta da violência urbana com a possibilidade de mudança da família para outro estado, como podemos ver nos trechos abaixo:

***Ekiak: Ele disse que vai ligar pra gente só no Natal. E falou que vai levar a gente pra morar lá. Ele mora lá. Vai voltar e vai levar gente.***

***Pesquisador: E vocês querem ir?***

***Ekiak: Sim!***

***Pesquisador: Você e seus irmãos estão com a sua mãe?***

***Ekiak:** Sim! Nessa cidade sim. Depois a gente vai morar com meu pai. Aqui é ruim. Tem muito perigo. Lá a gente vai passear no shopping. Vai pra praia. Tem coisas boas lá onde meu pai tá. Aqui a gente só pode ir pra casa da minha avó que mora lá no Recanto. (Recanto das Emas, mesma cidade onde a família mora).*

O que Ekiak nos apresenta é uma vivência profunda bordada com demarcações sociais fortes para uma criança de 05 anos. De toda forma, suas palavras parecem concretizar seu desejo, pois, apesar dos enfrentamentos cotidianos, Ekiak amplia seu vínculo à cena pedagógica, construindo novas relações dentro da cultura de pares expressando seu desejo, mas, principalmente, vê na escola a possibilidade de alcançá-lo:

***Ekiak:** Aqui na escola eu vou aprender ser policial, porque quando eu ficar grande ou ficar mais velho, eu vou comprar um carro de policial para mim.*

Levando em conta essas palavras, é interessante observar que, embora Ekiak sinalize angústia com a violência e com o afastamento do pai, o vínculo que ele tece com a escola como lugar de possibilidade de aprender é importantíssimo, pois este se torna um lugar possível para o construto das relações simbólicas e que pode viabilizar a problematização dos fenômenos sociais elencados pelas crianças.

Podemos, também, reafirmar essa perspectiva por meio do depoimento que a Professora Ellenai fez sobre Ekiak:

#### **Quadro 17: depoimento da Professora Ellenai 01**

***Professora Ellenai:** Ekiak é uma criança muito esperta, inteligente, adora futebol! Eu acho um pouco agitado, mas acho que falta um pouco de supervisão em casa sim. Ele sente muita falta do pai. O pai faz o serviço em outro estado e acaba que muitas vezes o pai não tá presente. Final do ano mesmo teve um passeio, aí ele não poderia ir porque o pai não tava e ele não ia participar. Até o outro irmão dele comentou: “é... ele tá triste porque o meu pai não vai participar! Mas foi que nem eu. Na minha formatura, ele também não tava”. Então, acho que ele sente um pouco. Ele fica muito feliz quando o pai dele vai buscar ele na escola, essas coisas. Juntou eu e a monitora, nós pagamos o passeio dele e ele participou todo feliz do passeio. A formatura era para todos irem mesmo, mas só que a mãe não conseguiu ir. Parece que estava trabalhando e não ia conseguir chegar no horário. Apesar de que foi a noite, né? Acho que o nosso horário foi 19h ou 19h30min. Mas aí o irmão dele foi e mais uma irmã dele, mais velha. Ele é uma criança super amável, carinhosa, gosta de abraçar a gente. Espero que ele tenha muito sucesso, porque inteligência ele tem sim! Ele tem muita inteligência mesmo!*

Esse depoimento da Professora Ellenai nos ajuda a constatar as experiências que afetam Ekiak e que, possivelmente, irão marcar a sua constituição enquanto sujeito na teia social. Esse breve relato é importante, pois evidencia o que já havíamos constatado no desenho e na narrativa de Ekiak. Embora a professora tenha apresentado mais alguns elementos pontuais, talvez um problema financeiro, ausência da mãe na formatura, as mesmas ausências nas experiências dos outros irmãos, a tristeza em relação ao passeio e à formatura, o que podemos clarear, ainda mais,

é que o vínculo familiar dessa criança, apesar do carinho e amor externado por ele, parece provocar a angústia externada na sua narrativa.

De toda forma, apesar de considerarmos esse contexto familiar um lugar de dificuldade social e afetiva para todos os membros da família – isso elucida ainda mais a realidade das crianças periféricas e as situações de vulnerabilidade social – o que nos instiga aqui é, sobretudo, como essa criança faz o movimento inconsciente para, no cotidiano, colocar o desejo no giro da roda e marcar seu lugar no mundo, ainda que se tenha, a essa criança, a garantia da educação familiar e da escola, mesmo sabendo que “não se pode educar uma criança sem que, num ou noutro momento, ela passe por um sintoma” (DOLTO, 2007, p. 01).

Em vista disso, consideramos fundamental marcar nessa análise que, assim como Ekiak, outras crianças também sinalizaram a violência e relações familiares como um fenômeno que, direta ou indiretamente, atravessa suas experiências. Cenas com armas foram frequentes, assim como situações em que a própria criança se coloca no lugar de quem vai “dar um fim” nos problemas sociais apontados, uma vez que a violência é simbólica (DOLTO, 2007) e faz parte do tecido social desses pequenos sujeitos, principalmente quando atravessa diretamente seu cotidiano.

A angústia vivida por Ekiak constitui para nós o ponto fundante de análise. Ele expressa sua experiência de forma clara, contudo, o que nos faz compreender os caminhos costurados por ele é justamente a história da experiência real que o movimenta na cena pedagógica, quando articula, organiza e (re)modela os tempos e espaços na escola.

Durante a observação participante, Ekiak dava detalhes de como vivia a violência urbana no seu cotidiano. Em suas brincadeiras, priorizava o fantasiar com os elementos representantes da violência social: brincar de arminha; polícia e ladrão; e brincar de lutinha. Nessas brincadeiras Ekiak dava o tom. Organizava, direcionava o que os colegas iriam fazer e, de forma pouco democrática, impunha seu brincar como se quisesse reproduzir a cena social vivida.

*Ekiak: Jãovys você fica lá do outro lado. Quando o ladrão chega, você dá um tiro nele. Nós é a polícia. O Leugim é o ladrão que vai tentar bater na gente. Mas só pode entrar quando eu mandar. Eu sou o chefe da polícia. Depois eu pego a arma e te dou um tiro e você cai. Aí a gente te leva preso. Não pode correr, porque você vai tá morto.* (cena que aconteceu dentro da sala de aula, durante a observação participante, na ausência da professora).

Tal cena nos levou a tecer a costura direta sobre a experiência real que constitui esse pequeno sujeito e sobre a realidade que o angustia, realidade esta que sempre vem a tona nas suas relações, no seu modo de agir e se perceber partícipe de um grupo. Dessa forma, Ekiak

parece, de forma criativa, (re)significar sua angústia por meio do fantasiar, das brincadeiras – o que é gratificante para ele – sublimando-a com os outros sujeitos da sua cultura de pares. Angústia essa que parece ser seu afeto central, aquele em torno do qual tudo se ordena (LACAN, 1992, p. 136).

Portanto, Ekiak nos mostra uma costura, não linear, mas com traços claros, do desejo de aprender a ser policial, numa correlação entre a violência social e a ausência do pai. Essa correlação se materializa nas brincadeiras cotidianas no chão da escola, esse lugar que figura sob o desejo que, para Lacan (1992), é o da verdade do sujeito.

No que diz respeito ao terceiro caminho tecido por Ekiak, sobre a marca de queimadura que nos apresentou quando da assinatura no termo de consentimento, esse momento também se encontra entrelaçado com o desejo de aprender a ser policial. Quando Ekiak nos relata o acontecido, a figura da “polícia” aparece mais uma vez no seu enredo.

*Ekiak: Quando eu queimei a minha mão eu fui pro hospital no carro da polícia, sabia?*

*Pesquisador: Sério? Ah, me fala mais desse dia que você queimou a sua mão. Mas só se você quiser tá? Como foi mesmo?*

*Ekiak: Foi de repente. Aí a polícia me levou pro hospital.*

*Pesquisador: Você lembra disso direitinho?*

*Ekiak: Eu não lembro muito, né? Eu senti muita dor na hora. E a minha mãe saiu gritando na rua. E a polícia ajudou.*

O relato de Ekiak nos indica que, possivelmente, essa criança tenha adquirido, pela experiência vivida, uma referência singular que vincula o afeto sentido nos três episódios relatados a uma instituição que representa o aparelho repressor de uma sociedade: a polícia. Repressão essa que ele usa nas brincadeiras com seus colegas, o que não quer dizer que seja uma criança agressiva. Ou seja, inferimos que o seu desejo está constituído no vínculo que estabeleceu com a realidade. E, mais que isso, o desejo de aprender a ser policial estabelece um profundo elo entre as experiências do mundo adulto e a angústia advinda dessa experiência. Essa conexão, podemos assim dizer, se desvela com muita clareza nos movimentos de Ekiak dentro da sala de aula, no parque brincando com os colegas, no seu desenho e relato sobre o desejo de aprender.

Pela experiência descrita, constatamos que Ekiak aponta aquilo que Dolto (2005) já nos elucidou:

A criança pequena imagina [...] que o adulto é a imagem de si mesma quando ela tiver a força dele. É verdade que a criança quer conquistar o poder desse adulto. Por outro lado, é para isso que ela aprende, conforme o código inteligível para os outros, a língua que falam aqueles que a criam, ela quer se exprimir como esses adultos se exprimem; e se

algumas não aprendem bem a língua, é porque elas já possuem seu próprio código de linguagem, que é diferente da linguagem dos adultos (DOLTO, 2005, p, 200).

Ekiak, como vimos, possui seu próprio código de linguagem, contudo há o desafio, ainda presente na escola e no seu planejamento: o desafio de compreender esses códigos de linguagens das crianças e a sua realidade para, a partir daí, ajudá-las a se tornar aquilo que ela tem de se tornar conforme o que ela vive, o que ela é, o que ela sente, ajudando-a a se inserir na sociedade (Ibid., 2005, p. 201).

A realidade vivenciada por Ekiak, apesar da angústia presente, o faz alinhar possibilidades de caminhos em direção ao desejo de aprender, na tentativa de romper o planejado se colocando como protagonista diante do outro partícipe da cultura de pares. Esse real desvelado nos ajuda a configurar Ekiak como uma criança que subverte a ordem natural das coisas, por meio da linguagem e dos movimentos tecidos diante da cena pedagógica pensada para ele e seus amigos.

Por outro lado, mas nem tão ladeado assim, a angústia parece ajudar Ekiak a seguir movimentando afetos no seu cotidiano, o que nos faz inferir que o desejo de aprender a ser policial é, possivelmente, o desejo de proteção por causa da ausência do pai. Dessa forma, Ekiak articula com toda sua teia social contratos subjetivos que lhe dão segurança para seguir suportando seu sintoma. Então, aprendendo a ser policial, colocaria um pedaço de retalho a mais num cotidiano cheio de furos.

E o que a escola poderia fazer então diante dessa constatação? Trataremos desse ponto ao final das nossas análises. Sobretudo porque serão reflexões a cerca do alcance que conseguimos extrair sobre o desejo e como esse se manifestou nos retalhos construídos, e, a partir daí, como a escola poderia alinhar uma grande colcha de retalhos alicerçada pelo desejo de aprender.

#### 6.4.2. Jãovys e o retalho constituinte da cena pedagógica

*“Eu não gosto da minha irmã [...] ela me machuca todo dia!”* (JÃOVYS, 05 anos).

Foi observando o olhar estratégico de Jãovys e sua forma de contornar as adversidades que resolvemos trazer este retalho da cena pedagógica para o estúdio 03. Mover Jãovys e sua narrativa se fez importante pela posição que ocupa no chão da sala de aula e no outro braço da teia social: a sua família.

Com criatividade Jãovys movimenta as brincadeiras, com semblante triste fala da sua relação familiar e com brilho nos olhos fala do desejo de brincar com as bonecas. Essa narrativa evidencia, e sinalizamos logo de início, que, longe de constituir-se uma simples reprodução do que esta criança nos fala, a construção detalhada de Jãovys exige de nós um cuidado especial por



parte delas, sobretudo porque passamos a escutolar um sujeito-criança, ante alguns conflitos latentes em relação às experiências marcadas. Ao alinhavarmos o caminho de escuta dessa criança, foi possível constatar como Jãovys estrutura suas ações e posições no tecido do seu contexto de vida, na sua inventividade, na sua capacidade de movimentar as cenas para tentar alcançar aquilo que deseja.

Já na observação participante, Jãovys chamou nossa atenção – como já descrevemos na sessão da observação. Naquele momento, em sala de aula com os colegas, pudemos perceber uma criança que apresentava certo sofrimento por causa do seu desejo de brincar com bonecas. Ali, ele articulava estratégias, conectava-se a pequenos grupos com crianças diferentes, mas sempre próximo do seu amigo Ekiak e das meninas.

A diferença em relação aos seus movimentos e o das demais crianças era perceptível. As suas experiências, bem como a sua narrativa, sugeriram um vínculo entrelaçado e multifacetado, pois, durante o estágio 01 das rodas de conversa, Jãovys se mostrava ativo, relacionando sua vivência familiar com as relações com seus colegas de turma, marcando seu lugar nessa construção e manifestando seu desejo de aprender com criatividade.

No estágio 02, participou tranquilamente da rotina. Escutava atentamente a história de “Bernardo sob o céu estrelado”, pedia pra ver as gravuras e trocava cochichos e sussurros com Ekiak – o que parecia ser sobre a história. Contudo, conseguimos notar que a forma como Jãovys se movimentava entre escuta da história e a interação com o colega, constituiu um importante ponto a ser marcado. Os cochichos no ouvido de Ekiak eram sempre seguidos de uma olhada em direção às meninas, como se estivesse “tramando” algo com o amigo.

Escolhemos trazer Jãovys para o estágio 03 porque entendemos que essa criança está inserida em um contexto da teia social que possibilitará uma análise interessante dos movimentos tecidos por ele, bem como pela riqueza de sua narrativa que já demonstrava no chão da sala de aula.

Nesse sentido, o seu desenho, por sua parte constitutiva dessa construção, nos ajudou a ajustar a trama circunscrita nesse processo de escuta, onde conseguimos vislumbrar a possibilidade de compreender o seu desejo de aprender a ser policial e rico. Para isso, começaremos por apresentar a transcrição da conversa que tivemos com essa criança durante o estágio 03 onde buscamos conhecer seu desejo, sua história, assim como a tentativa de identificar os caminhos percorridos na construção da trama criativa que usa para alcançar seus objetivos junto aos colegas de turma.

### Quadro 18: escuta do Jãoovys – Turma Tomateiro

**Jãoovys:** Professor só um pouquinho que eu vou encostar a porta! Só um pouquinho. Pra parar o barulho! (risos)

**Pesquisador:** *Tudo bem! Fica melhor mesmo, né? O barulho te incomoda?*

**Jãoovys:** É que os ‘menino’ ‘grita’ muito lá fora.

**Pesquisador:** *Ok! Sem problemas. E como você está? Tudo bem?*

**Jãoovys:** Sim.

**Pesquisador:** *Bom, estamos aqui de novo, juntos, porque eu me interessei muito pelo seu desejo e gostaria de escutar mais sobre ele. Você lembra o que disse sobre o seu desejo e lembra do seu desenho?*

**Jãoovys:** Sim. O meu desejo é aprender a ser policial e rico! O meu desenho é esse aqui, quer ver? (começou a procurar seu desenho entre os desenhos dos colegas). É esse!

**Pesquisador:** *Muito bem! Bom, eu vi que você desenhou muitas coisas interessantes aqui, né? Gostaria muito que você me contasse mais do seu desejo, sobre o seu desenho também. Vi que você desenhou até uma Ferrari.*

**Jãoovys:** Essa é a Ferrari que eu vou ter quando for rico, professor! Meu pai tem uma Ferrari, sabia?

**Pesquisador:** *Hum, sério? Que legal! E você gosta muito do seu pai?*

**Jãoovys:** Sim. Às vezes não gosto! (disse ele com o corpo meio retraído)

**Pesquisador:** *Por quê?*

**Jãoovys:** Porque ele tem umas brincadeiras que eu não gosto!

**Pesquisador:** *Você quer me contar que tipo de brincadeiras são essas?*

**Jãoovys:** Ele brinca de me morder! É por causa que ele já me machucou. Olha aqui! Ele já me machucou bem aqui! (mostrou uma cicatriz na mão).

**Pesquisador:** *Ele fez isso mordendo?*

**Jãoovys:** Sim.

**Pesquisador:** *E a sua mãe, viu?*

**Jãoovys:** Não. Ela tava no trabalho. Na escola. Ela trabalha na escola.

**Pesquisador:** *Ela faz o quê na escola?*

**Jãoovys:** Ela fica ajudando os alunos. Hoje ela foi pra escola. Meu pai e minha mãe “vai” trabalhar e eu não fico sozinho e minha vó não vai poder ficar comigo, mas aí sabe o quê que eu vou fazer? Vou ficar numa casa de uma mulher que ela é do lado da minha casa.

**Pesquisador:** *Ah, ela vai cuidar de você.*

**Jãoovys:** Ela tem um cachorro muito grande!

**Pesquisador:** *Sério?*

**Jãoovys:** Mas não é um pitbull.

**Pesquisador:** *Eu tenho uma pitbull.*

**Jãoovys:** Eu também tenho. Ela tem um filho.

**Pesquisador:** *Que interessante! Vamos voltar lá nas brincadeiras que seu pai faz com você? Me fala mais sobre essas brincadeiras.*

**Jãoovys:** Eu gosto muito das brincadeira de queimada.

**Pesquisador:** *Como é que essa brincadeira de queimada? Eu Já brinquei queimado na escola, sabia?*

**Jãoovys:** Já brinquei na escola, mas agora eu brinco só lá em casa. Eu brinco com ele. (Não quis aprofundar as brincadeiras com o pai). Mas às vezes eu brinco com a minha irmã. Sabe professor, eu falo para ela brincar comigo, ela fala que não, aí eu chamo ela pra brincar com “Roblox”. É um jogo. Eu tenho vários jogos. Mas nesse jogo ela me bloqueou.

**Pesquisador:** *Porque ela te bloqueou?*

**Jãoovys:** Ela tem raiva de mim só porque eu tava dando um negócio de menino. Tem uns negócio de menino e de menina nesse jogo. Eu queria usar o negócio de menina aí ela me bloqueou e eu bloqueei ela. Pode me bloquear, tô nem aí!

**Pesquisador:** *Tem algum problema usar esse negócio da menina?*

**Jãoovys:** Não tem! Mas ela não gostou. Qualquer coisa de menina lá, só ela que pode usar. Ela fala que eu tenho que usar tudo de menino. Que eu tenho que usar roupa de menino de verdade. Eu tenho roupa de menino! Mas ela fala que é de menina! Ela falou que é de mulher, de menina, as minha roupa só porque é rosa. Menino pode usar rosa, né? (Disse com muita indignação estampada no rosto). Ela disse: “isso não é uma roupa de menino”, mas eu tava usando e era rosa com roxo. E ela não gosta.

**Pesquisador:** *E você fica chateado com isso?*

**Jãoovys:** Eu me senti triste e com raiva. Ela quebra meus brinquedo. Ela quebrou meu brinquedo todinho. Até o celular ela quebrou.

**Pesquisador:** *Essa sua irmã é mais velha que você ou mais nova?*

**Jãoovys:** Mais velha. Ela tem 10 anos.

**Pesquisador:** *E o que mais ela faz com você?*

**Jãovys:** Ela me bloqueia, ela não gosta que eu uso coisa de menina. Só de menino! Só brinquedos de menino. Ela fala que meu brinquedo é de menina. Um dia ela quebrou a minha LOL azul.

**Pesquisador:** *O que é LOL?*

**Jãovys:** É uma bonequinha!

**Pesquisador:** *Ah tá. E você acha bonita?*

**Jãovys:** Sim.

**Pesquisador:** *Você gosta de brincar com a boneca dela?*

**Jãovys:** Sim, mas ela não deixa. Um dia, né, eu peguei uma boneca dela e ela tacou na minha cara e cortou bem aqui. (apontando para a testa).

**Pesquisador:** *E porque você acha que ela faz essas coisas?*

**Jãovys:** Não sei. Acho que ela não gosta de mim. Ela fala que eu quero ser menina.

**Pesquisador:** E seu pai, sua mãe ou alguém da sua casa sabe disso? Você já falou com alguém dessas brigas e que ela te bloqueou no jogo?

**Jãovys:** Todo mundo sabe. Meu pai não briga com ela, nem minha mãe e minha vó. O meu pai não é pai dela. Ela tem um pai. A minha mãe é mãe dela. Eles não faz nada.

**Pesquisador:** *E você fica triste por sua irmã ficar brigando com você?*

**Jãovys:** Sim. Muito. (disse cabisbaixo)

**Pesquisador:** *Você já tentou conversar com ela sobre isso?*

**Jãovys:** Sim. Mas ela me bate. O meu pai não briga comigo por causa da cor rosa. Ele não reclama, não. Nem dos meus brinquedo. Nem a minha mãe também. Só a minha irmã. Tem dia que ela pega o chinelo e me bate. Depois ela chora e fala pra minha mãe que eu bati nela.

**Pesquisador:** *Mas isso acontece todo dia?*

**Jãovys:** Quase todo dia.

**Pesquisador:** *A sua mãe já viu ela te batendo?*

**Jãovys:** A minha mãe? Ela não. Mas todo dia a minha irmã fica me machucando. Já me machucou bem aqui na bochecha. Depois ela colocou tipo aqueles negócios de maquiagem em mim só para ficar bem escondido. Mas a minha mãe e a minha avó acredita só nela, mas meu pai não acredita. Não acredita!

**Pesquisador:** *E como é que você se sente?*

**Jãovys:** Sabia que eu peguei o chinelo e taquei na cabeça dela? Bem aqui na testa. Ela tava brigando comigo, né? Aí a bola caiu no meu olho e eu joguei o chinelo.

**Pesquisador:** *E como é que você se sente? Como é que você se sente com essas coisas que acontecem com sua irmã?*

**Jãovys:** Não gosto dela. Ela machucou a minha cara. E depois ela fala assim: “Parabéns!” E fica rindo de mim. Ela faz tudo de novo.

**Pesquisador:** *É muita coisa que acontece, né? E o que você gostaria que acontecesse pra ela parar com isso?*

**Jãovys:** Ela fala que quer fazer amor comigo.

**Pesquisador:** *Como assim? O que é isso de fazer amor? Você pode me explicar?*

**Jãovys:** Ela pede pra me abraçar assim (fazendo o gesto de abraço). Mas eu não gosto porque ela me abraça e fica me apertando. Eu fico assim (fez o gesto com as mãos esticadas para baixo, demonstrando que não retribui aos abraços da irmã. Seu rosto apresenta semblante de repulsa). Ela fica mandando eu abraçar ela, mas eu fico assim parado.

**Pesquisador:** *Você já falou para ela que você não quer mais essa brincadeira e que não quer brigar?*

**Jãovys:** Eu falo que vou contar pro meu pai. Ele me defende.

**Pesquisador:** *Mas ele brinca com você também, né? Você me falou que ele brinca de morder, certo? E do que mais vocês brincam?*

**Jãovys:** Ele brinca de pega-pega comigo e eu sou muito rápido. Ele corre muito rápido, mas eu corro mais rápido. A gente brinca de polícia e ladrão.

**Pesquisador:** *Que legal! Então você gosta de brincar de polícia com seu pai?*

**Jãovys:** Sim. A gente canta música do YouTube. Ele compra aqueles negócio que é para prender o ladrão, sabe? (se referindo às algemas) De brinquedo. Compra a roupa do policial, o chapéu e a bota e a calça. Tudo! Ele é rico. Eu, minha mãe, meu pai. A gente é rico!

**Pesquisador:** *Nossa, que interessante!*

**Jãovys:** A gente é rico de dinheiro. Lá na minha casa tem piscina! Ela é quadrada. Tem aparelho de celular. Eu moro em baixo do mercado, aqui mesmo no Recanto das Emas.

**Pesquisador:** *Então você quer ser rico, quer aprender a ser policial! Você adora a cor rosa? Certo?*

**Jãovys:** Sim. Igual meu pai. Ele trabalha de policial, ele usa roupa de policial e tudo! É mesmo! Ele tem Ferrari. E também tem um Camaro. E ele adora a cor rosa.

**Pesquisador:** *Interessante, hein? Gostei demais. Vocês fazem muitas coisas legais, né? Que mais você quer me falar?*

**Jãovys:** Só isso mesmo!

**Pesquisador:** *Tranquilo, então. Eu agradeço muito você ter vindo falar mais sobre seu desejo, sobre as suas experiências, sobre a sua família, tá bom? Muito obrigado. Posso te dar um abraço?*

**Jãovys:** *Pode sim! (disse contente).*

**Pesquisador:** *Obrigado meu amigo, pode contar comigo, tá bom?*

Fonte: transcrição dos áudios da pesquisa

Ao iniciarmos o estúdio 03, Jãovys mostrava-se totalmente disponível para conversar sobre seu desejo, falando do seu dia, das suas brincadeiras, do que já havia feito desde o momento que chegou à escola. Evidenciou-se, neste momento, que transita com facilidade pelos ambientes da escola e possui a confiança da professora, uma vez que se deslocou até a sala do espelho sozinho.

Nosso acolhimento, tanto na sala de aula quanto nas rodas de conversa, foi fundamental para a construção do vínculo que se estabeleceu na pesquisa, tanto que Jãovys demonstrou-se mais acolhedor que as outras crianças. Aliás, essa é sua característica ímpar.

Considerando os objetivos do caminho de pesquisa, nosso olhar foi regulando o foco na construção de dados que possibilitassem desvelar o desejo dessa criança no vínculo com esse Outro que ela no apresentava. A princípio, a aproximação com Jãovys, na nossa perspectiva, iria caminhar pelo que nos apresentara na observação participante, contudo quando lançamos mão do desenho, este se tornou para nós um instrumento revelador do jogo latente que nos permitiu explicitar o sentido específico dessa criança na situação "intersistêmica" e "intra-sistêmica" (DOLTO, 1996, p. 60).

As representações das relações intra-sistêmicas podem utilizar várias imagens do corpo basal e funcional nas situações de vida. Da mesma forma, as relações intersistêmicas familiares, escolares e sociais podem utilizar numerosas imagens do corpo e zonas erógenas projetadas conforme as relações intra-sistêmicas, transferidas para as relações intersistêmica (DOLTO, 1996, p. 67).

O jogo existente no cotidiano de Jãovys, claramente desvelado na sua narrativa, demonstra uma infância possivelmente marcada pela busca de posição ou de reafirmação de si e do lugar que deseja ocupar, sendo que essa especificação fica visivelmente elucidada no seu desenho (p. 240), ao retratar no centro da sua ilustração o suposto objeto do desejo, não focando a criatividade no desenho de si. Contudo, a imagem representada não deixa de ser a imagem inconsciente do corpo como uma síntese viva, permanentemente atual, das experiências emocionais, portanto, “a imagem do corpo parece decorrer de elaborações simbólicas das relações emocionais com ambos os pais, e não das relações sensoriais propriamente ditas com eles” (Ibid., 1996, p.64).

Para Dolto (1996),

[...] Todas as ideias mobilizam afetos inconscientes e, para exprimir uma ideia, os afetos mobilizados projetam-se em formas que, nascidas de nosso imaginário, comunicam-se com o imaginário de outro ser humano, por intermédio da imagem do corpo que nele

está inconscientemente implicada. Qualquer representação de uma dada coisa, ser, criatura, situação ou ideia que reconheçamos como conforme, isto é, como atingindo seu objetivo evocador ou representativo para nós mesmos e para outrem, é a imagem ou uma das imagens que podemos fazer disso para nós mesmos, revestida (ou contaminada) por nossas sensações em relação a essa coisa, esse ser, essa criatura ou essa ideia (Ibid., 1996, p. 61).

As ideias traçadas por Jãovys, que já davam pistas quando da observação participante, nos indicavam caminhos do que estava acontecendo com essa criança e na conversa não foi diferente. Jãovys fez uma narrativa interessante em relação à construção do seu retalho. Este seguiu da seguinte forma: o afeto embaraçado com pai, o conflito com a irmã e as bonecas como afirmação do seu lugar.

O primeiro ponto é um caminho feito em direção ao pai, sob o telhado de um desejo dito que, de certa forma, o aproxima afetivamente desse grande Outro. Em dado momento, Jãovys nos traz a perspectiva de aprender e ter aquilo que o pai faz e tem. Intrigados com essa busca por aproximação da figura paterna, o provocamos para compreendermos de onde vinham esses “gritos” silenciosos e ele nos deu a cena que o afeta. Sob o telhado posto, estava a relação com o pai materializada nas brincadeiras, ou melhor, nos incômodos que as brincadeiras com o pai causavam. Decerto, o que podemos inferir é que se trata de outra criança cuja imagem gira no atravessamento da imagem do Outro da relação familiar e transborda na cena pedagógica.

Dessa forma, a relação com o pai traz a tona a questão da arquitetura familiar, a qual Jãovys nos mostra estratégias para dar suporte aos vínculos tecidos naquele núcleo, a fim de refazer as cenas que, de certa forma, indicam importantes aspectos coexistentes em relação à teia social em que está inserido.

No desenho, a relação com o pai se mostra na representação do carro (Ferrari) e com a questão financeira, pois Jãovys nos relata que o pai possui tal automóvel e que é um homem com boa situação financeira. Constatamos em conversa com a professora que, na verdade, essa imagem do pai é mais da ordem do simbólico que propriamente do real. Tudo nos indica que simboliza essa relação supervalorizando esse pai atencioso, mas que é, ao mesmo tempo, rígido, segundo relatos da professora Ellenai – que apresentaremos posteriormente.

Jãovys nos diz que gosta do pai, que brincam e que ele supre suas necessidades, contudo se sente desconfortável para falar sobre as brincadeiras de morder. Relata ainda que o pai acolhe seu interesse pelas bonecas e pela cor rosa, porém não o defende quando a irmã o machuca.

No decurso da conversa, observamos que toda representação ilustrada e narrada, tanto a realidade da teia social (o pai, a irmã e a família) quanto o mundo fantasmático (a boneca e a Ferrari) são partes fundantes do seu universo simbólico. Nesse sentido, é possível que, no retalho da cena pedagógica, compareçam essas marcas cotidianas, uma vez que seus conflitos e queixas,

o medo dos colegas em vê-lo brincando com a boneca e a intervenção dos outros parecem ser questões basilares para sua caminhada, uma vez que, segundo Mannoni (2004, p. 14), “trata-se quase sempre na primeira infância de distúrbios reativos a dificuldades parentais, a distúrbios entre irmãos ou do clima inter-relacional ambiente”.

O que nos chama atenção nesse caso é a relevância das marcas cotidianas expostas, pois desvela os sentidos de como essa criança faz o enfrentamento diário dos conflitos ante a ordem pedagógica. O desconcerto alicerçado nos fantasmas parentais parece estar no centro do seu desejo de aprender com seus mal-entendidos e a não-comunicação, “alienado no desejo do Outro” (MANNONI, 2004, p. 49).

Para Dolto (1996),

Quantos filhos-fetiches, de pais que cuidam apenas de suas necessidades rainhas, escutam, assim, palavras de sentido misterioso, indutoras de fantasias, atentos que estão aos adultos-senhores – palavras que eles engolem com os ouvidos, tal como a goela de um cão engole moscas, *desejos-voyeurs* perdidos num deserto de não-comunicação! (DOLTO, 196, p. 16, grifos da autora).

Para tanto, as provocações advindas da sua relação com a irmã parecem o perturbar nas atividades que realiza, mas encontra aconchego na companhia de Ekiak. De fato, Jãovys encontra apoio para as suas estratégias junto ao amigo. As outras crianças, principalmente as meninas, também participam desse lugar, contudo muitas vezes parecem fazê-lo lembrar da sua irmã quando não permitem que Jãovys brinque com a boneca, provocando nele angústia e sofrimento.

A inquietação dessa criança, bem como a insegurança que sente em relação à sua irmã, parecem ser apreensões que, de certa forma, o faz movimentar posições na cena pedagógica e instaura seu lugar nesse chão. Jãovys imprime sua palavra nesse lugar e é afetado, supostamente repetindo a cena com a irmã quando as meninas e meninos o apontam sobre o brincar com a boneca.

A postura da irmã de Jãovys, pelo que ele nos relata, ao que tudo indica, parece ser uma experiência de um conflito de ciúme associada, também, às questões de gênero. Sob essa perspectiva, Mannoni nos esclarece que:

Toda criança, quando nasce um irmão mais novo, sente um ciúme que, em si, nada tem de patológico. Esse ciúme, em geral, é apenas a expressão de um sentimento interior de perigo diante dos mecanismos de identificação (que levam a criança a renunciar aos seus progressos para regredir à condição de bebê, ou a sentir-se ameaçada de ser comida, tal como a mãe o é pelo bebê). A criança, confusa, reage então por meio de mecanismos de defesa que a levam a mostrar agressiva (trata-se, na realidade, de uma proteção narcisista do sujeito, lutando pelo seu direito de viver) (MANNONI, 2004, p. 57).

Portanto, ao reeditar a relação parental que tem com a irmã, Jãovys parece transformar aquilo que o afeta em criatividade, entrelaçando estratégias para conseguir brincar com as bonecas, o que, supostamente, parece não conseguir fazer no lugar de irmão.

Por sua habilidade em contornar aquilo que lhe afeta, essa criança acaba se mostrando como um sujeito que consegue lidar com o programado no bojo pedagógico. Para elucidar essa perspectiva, apresentamos o depoimento da professora Ellenai.

#### **Quadro 19: depoimento da Professora Ellenai 02**

*Professora Ellenai: O Jãovys é criança muito educada, uma criança sensível, sabe? É uma criança que é muito apegada à família, principalmente a avó, né? Ele gosta muito da avó, pois ela tem um carinho por ele. Ajuda a mãe a cuidar dele, mas o pai já é um pouco mais, assim, duro com ele. Firme com ele, mas também mimia muito ele! Porque ele é o caçulinha. Ele tem uma irmã mais velha, né? De 13 anos e ele é um xodozinho da casa. É uma criança muito inteligente, aprende tudo com muita facilidade e muito atencioso na sala. Ajuda a professora. Uma criança que tem tudo para dar certo sim! Vai ter muito sucesso, com certeza! Foi para o primeiro ano muito bem. É uma criança bem independente com as tarefas e suas atividades. Tem zelo com seu material. Ele é bem criativo!*

Encontramos no depoimento da professora uma informação que Jãovys não havia nos relatado: sua proximidade com a avó. Contudo, outros pontos tiveram ligação direta com sua fala. A professora relata o pai como uma figura rígida, mas que lhe proporciona coisas para seu agrado. Fala da irmã mais velha e o apresenta sendo uma criança “mimada” e o “xodozinho da casa”, o que nos faz inferir que pode estar aí, também, um dos motivos para o conflito com a irmã. Importante observar que a professora o descreve como uma criança “criativa”, corroborando com a perspectiva que apresentamos anteriormente. Esse depoimento e seu olhar nos ajuda descortinar o retalho da cena pedagógica, principalmente pela compreensão das possibilidades de interpretação que essas palavras apresentam no que tange aos movimentos que Jãovys tece para construir seus vínculos.

É preciso considerar, porém, a dimensão afetiva aqui presente, uma vez que tocam significados importantes e que implicam na (re)elaboração de sentimentos interligados à relação parental, ao desejo ilustrado no papel e aos movimentos que esta criança arquiteta para referendar seu lugar na cena pedagógica. Esta (re)elaboração é fundante para o seu papel no vínculo estabelecido, mesmo na complexidade constituinte das experiências que carrega, pois enseja que seu desejo o ajude a ampliar o leque de possibilidades a cerca daquilo que pode aprender no espaço educativo.

Poderíamos aqui elucidar com mais profundidade essa complexidade vinda da cena familiar, contudo, para não correremos o risco de colocar essa criança (e todas as outras da cena pedagógica) no lugar propriamente do setting analítico (que não é o nosso lugar), pautamos nossa análise justamente no lugar da cena pedagógica para compreender os movimentos

construídos pelas crianças. Sabemos que há um caminho interessante para uma análise do ponto de vista do chão da psicanálise em relação ao retrato da cena familiar, uma vez que o sintoma da criança acha-se em condições de responder ao que existe de sintomático na estrutura familiar (LACAN, 1969/2003), contudo entendemos que isso demandaria uma assistência psicanalítica para compreendermos a história da mãe, a posição do pai e a imagem da irmã ideal. Possibilidades estas que as famílias não autorizaram no decorrer da pesquisa.

Dito isto, voltamos então para o desejo de Jãovys em brincar de boneca, brincadeira que, como já pontuamos, nos trouxe a perspectiva da criatividade dessa criança. Sabemos que há uma cultura social que posicionam os sujeitos, principalmente as crianças, em nichos divididos pelas questões de gênero, e o brincar é historicamente marcado por esse caminho.

Pensando o brincar na perspectiva histórica sob o aporte teórico que perseguimos, entendemos ser basilar alicerçarmos o pensamento freudiano. Freud (1907/1996) introduz aspectos da vida infantil e apresenta o entendimento de que o brincar na infância corresponde à fantasia e à escrita criativa na vida adulta. Fenômenos (fantasia e escrita criativa) que indicam um universo particular, viabilizando que o sujeito faça adaptações a cerca de elementos da sua teia social. O brincar criativo, nesse sentido, é comum ao brincar na infância e à escrita na vida adulta.

Para Freud (1907/1996),

O brincar da criança é determinado por desejos: de fato, por um único desejo - que auxilia o seu desenvolvimento -, o desejo de ser grande e adulto. A criança está sempre brincando 'de adulto', imitando em seus jogos aquilo que conhece da vida dos mais velhos. Ela não tem motivos para ocultar esse desejo. Já com o adulto o caso é diferente. Por um lado, sabe que dele se espera que não continue a brincar ou a fantasiar, mas que atue no mundo real; por outro lado, alguns dos desejos que provocaram suas fantasias são de tal gênero que é essencial ocultá-las. Assim, o adulto envergonha-se de suas fantasias por serem infantis e proibidas (FREUD, 1907/1996, p. 81).

Portanto, para além dos caminhos alicerçados na cultura, podemos sinalizar que o fantasiar de Jãovys imbricado na perspectiva freudiana, está muito mais no jogo do desejo – o desejo de ser grande como adulto – do que no chão cultural e histórico, apesar de um não anular o outro. Observando seu jogo, notamos que aquilo que ele estava, de alguma forma, sofrendo e que não falava claramente, apareceu na brincadeira. Isso nos faz aproximar da perspectiva da transferência, pois a transferência, na criança, tem uma característica específica e simbólica no que diz respeito a repetição. Enquanto no adulto a repetição é proveniente de algo que aconteceu no passado, com a criança temos a repetição no agora, de afetos recentes, que estão se repetindo e aparecendo no brincar. Assim, a criança vai expressando suas fantasias e desejos através de suas experiências de um modo simbólico.



Para Klein (1997), isso faz com que ela empregue um modo de expressão arcaico, mas conhecida como linguagem dos sonhos. O simbolismo seria apenas uma parte da brincadeira. Nesse sentido, para compreender o caminho de Jãovys, não podemos isolar o significado dos símbolos no brincar de boneca, mas, sim, considerar todos os procedimentos e estratégias de representação que essa criança envolve no cuidado de não extraviarmos a conexão de cada elemento da cena pedagógica como um todo.

As formas arcaicas e simbólicas de representação que a criança emprega no seu brincar estão associados com outro mecanismo primitivo. Quando brinca, a criança mais age do que fala. Ela coloca atos que originalmente ocuparam o lugar de pensamentos no lugar de palavras; isto significa que *Acting out* e para ela da maior importância (KLEIN, 1997, p. 44, grifos da autora).

Portanto, inferimos que o brincar com a boneca proporciona a Jãovys experiências não necessariamente correlacionadas a demandas próprias do instante da cena pedagógica, contudo viabiliza que essa criança modifique essas experiências que se projetam no vínculo tecido com os objetos reais.

Ademais, o brincar com boneca se converte na coisa mutável autorizando, assim compreendemos, que Jãovys siga repetindo as experiências de prazer e dor, porém, sendo capaz de repeti-la por si mesmo na realidade da teia social. Assim, observamos que, ao insistir em brincar com a boneca, tenciona externamente sua angústia, tomando-as por meio da representação. Ele insiste em brincar com a boneca, arquiteta uma rede de estratégias e situações, aproxima-se daquilo que sofreu ativamente, transforma afetos e, nesse movimento, possivelmente, repete prazeres e dores.

Podemos pensar nessa rede de estratégias como constituídas por significantes de demarcação, como registro pictogramático e significantes formais, elementos estes que se desenvolvem sobre forma de oposições, ou seja, elementos envoltos no “banho de linguagem” que brinca com os significantes (DOLTO, 2005), principalmente na criação, eleição e posse do objeto. Toda essa rede constituída possibilita a Jãovys a experiência de presença/ausência, prazer/desprazer, eu/não eu.

Dessa forma, esse movimento pode viabilizar o repertório para a formação do aparelho psíquico de Jãovys, através do brincar com a boneca, por suas características de linguagem, pois esta criança, conforme observamos, a vincula o significante, a palavra aos objetos criando seu repertório, dando as condições para que o aparelho psíquico possa fazer todas as operações necessárias, numa vivência criativa e com possibilidades de construir seus vínculos na teia social.

Para Thomas (1995),

O aparelho psíquico da criança pequena tem um alto nível de tensão: a angústia muito presente, muito intensa, não pode ser administrada pela aparelhagem do eu, o princípio de prazer; as representações só avançam por essa opacidade deslocando-se passo a passo, palavra por palavra. A associação das representações, isto é, a condensação, é difícil por causa dessa angústia, e só se realiza num modo de expressão particular: o brincar, que tem o mesmo estatuto simbólico do sonho (THOMAS, 1995, p. 143).

Portanto, como foi possível sinalizar, Jãovys (re)significa as representações por meio da palavra na construção do vínculo com os colegas da cena pedagógica, de forma singular, assinalando, desse modo, a possibilidade de um posicionamento particular na construção de acordos intersubjetivos. Em vista disso, nessa análise tomamos a criatividade e o universo simbólico da criança como um espaço de inquietação em que Jãovys está permanentemente entregue à experiência de inscrever-se, apesar da angústia presente. Nesse sentido, podemos depreender, apoiados na concepção de Freud (1907/1996), que na experiência, tanto Jãovys como as outras crianças da cena pedagógica, elaboram suas vivências e se expressam criativamente ante as ações da teia social, sendo o brincar criativo o elo possível para a construção e consolidação do vínculo entre esses sujeitos, enriquecendo as suas tantas chances de constituição subjetiva.

#### 6.4.3. Hamoras e o retalho constituinte da cena pedagógica

*“Então, tem que fazer o tudo o quê a professora passa na escola para ser médica. A escola vai ajudar todas as crianças!” (Hamoras, 05 anos).*

Iniciamos a análise desse terceiro retalho marcando a palavra de Hamoras quando indica, na sua narrativa, a importância da escola para que possa alcançar o seu desejo. Retomamos esse momento do seu percurso para, também, (re)escrever o que já havíamos sinalizado ao fim da análise do retalho da cena pedagógica de Jãovys: a consolidação dos vínculos diante da constituição subjetiva dos sujeitos-crianças, na busca de traduções possíveis para aquilo que não está dito, mas que tantas vezes se repete no retalho trançado.

Como a nossa escuta e olhar singularizados, abrimos ainda mais o leque de possibilidades para compreender as narrativas e os desenhos dessa criança, uma vez que é nas experiências da teia social que encontramos suporte para nossas indagações.

Hamoras é uma menina tímida e tranquila. Ainda na observação participante sua introspecção nos chamava a atenção. Parecia gostar das aulas e com a pesquisa não foi diferente, participou de todos os estádios, mas sempre solitária e silenciosa. No estádio 01, esteve presente e participou com bastante atenção assinando o termo de consentimento, mas sempre quieta.

No estúdio 02, Hamoras mostrou-se atenta e fez perguntas sobre a história “Bernardo sob o céu estrelado”. Demonstrava curiosidade pelas imagens do livro e parecia estar a vontade naquela cena. Fez seu desenho e falou sobre o mesmo de forma sucinta, contudo demonstrava interesse em nos fazer entender o que dizia. Contou-nos sobre seu desejo de aprender a ser médica, elucidando sua percepção acerca da teia social.

Por essas características e pelo interesse em elucidar seu desejo, a convidamos para o estúdio 03. Como foi um momento sem o grupo presente, pareceu ainda mais tímida. De início ficou cabisbaixa, mas logo ao ver seu desenho pareceu mais tranquila e iniciou a conversa.

Essa criança, já de início, nos mostra suas experiências de forma rica procurando de forma bem eloquente contribuir com a conversa vinculando as informações sobre o hospital que havia ilustrado e as pessoas que cruzaram seu caminho, com riqueza de detalhes sobre contexto social vivido. Vale lembrar, assim como as outras experiências, esta demonstrou ser uma experiência única, pois traz um desejo imerso no vínculo constituído com os interlocutores sinalizados por ela.

Ao passo em que direcionávamos nossa escuta ao olhar aos seus relatos, Hamoras organizava o desenho como se quisesse separar sua narrativa em atos. Essa postura foi muito interessante, pois colocou em jogo estratégias que conduziram a conversa. Dessa forma, Hamoras pareceu se sentir mais confortável para falar. Ela revê o desenho, observa cada traço e as cores que usou para pintá-lo.

Na ordem que se materializava a sua fala, Hamoras apresentava um desenho marcado pelo desejo de forma criativa. Desde o instante em que entrou na sala, ela observava atentamente todo o espaço ao mesmo tempo em que parecia ensaiar um roteiro sobre o que iria relatar.

O roteiro dessa criança atribui para nós uma importância relevante, pois se desvela marcado pelo construto do processo de constituição subjetiva. Assim, é fundamental registrar a abertura e maturidade para a fala que Hamoras nos apresentou. Contar com sua criatividade também foi fundamental, pois sua forma de se comunicar a partir das representações ilustradas nos ajuda a entrar em conexão com suas próprias percepções, emoções e sentimentos.

E para onde irá esse caminho de escuta e a conexão com Hamoras? Caminhamos para marcar, (re)significar e desvelar seu desejo e sua voz, assim como o fizemos com as outras crianças, considerando que não há realidade lacrada quando se trata do tempo da infância, sobretudo no que se refere às crianças pequenas.

Dito isto, passaremos a apresentar o diálogo que tivemos com Hamoras, durante o estúdio 03, onde será possível observar as ideias que esta criança construiu para estampar o seu desejo.

## Quadro 20: escuta da Hamoras – Turma Pé-de-couve

**Pesquisador:** *Olá Hamoras! Tudo bem com você? Você lembra que a gente estava conversando sobre os desejos? E que vocês fizeram um desenho bem bonito? Bom, eu vou mostrar os desenhos e eu quero que você me fale qual é o seu desenho, tá bom?*

**Hamoras:** Ai meu Deus! E agora? Será que vou lembrar? Deixa eu ver aqui, pera aí. É esse! (procurou, preocupada, com um tom de voz baixo).

**Pesquisador:** *Tem certeza?*

**Hamoras:** Absoluta!

**Pesquisador:** *Olha que desenho mais lindo! E qual foi mesmo o seu desejo?*

**Hamoras:** Desejo aprender a ser médica!

**Pesquisador:** *Vamos observar aqui o seu desenho. O que foi que você desenhou mesmo? Você tinha feito você, né? A médica e aqui é você?*

**Hamoras:** Sim! (Respondeu muito tímida). Aqui é o hospital pra cuidar dos doentes e ajudar as mulheres a ganhar neném também, é isso!

**Pesquisador:** *Muito bom! E aí? Me conta, você já foi muito ao hospital?*

**Hamoras:** Eu já fui no hospital e eu vi os doentes.

**Pesquisador:** *Ah tá. E aí você entrou no hospital e você gostou? Que mais você viu lá que você gostou?*

**Hamoras:** É um hospital normal que tem qualquer pessoa! Eu vou querer ser médica na maternidade e médica das pessoas?

**Pesquisador:** *E você foi com quem lá?*

**Hamoras:** Eu já te falei. Fui com a minha mãe! (disse em tom baixo, mas firme).

**Pesquisador:** *Nossa! É verdade! Desculpa! Como pude esquecer isso, né? E você mora só com a sua mãe?*

**Hamoras:** Sim.

**Pesquisador:** *E ela sabe que você deseja aprender a ser médica?*

**Hamoras:** Sabe! Eu já falei pra ela. A minha mãe, a minha vó e o meu irmão também.

**Pesquisador:** *E você gosta de morar com eles?*

**Hamoras:** Sim. Só o meu irmão tem que ir pra loja. Ele tem que trabalhar.

**Pesquisador:** *Você se dá bem com ele?*

**Hamoras:** Ele é muito legal. Me ajuda em casa. Ele cuida de mim. Compra coisas pra mim.

**Pesquisador:** *Muito bom saber disso! Me fala mais sobre a sua casa!*

**Hamoras:** Eu tenho a Belinha também!

**Pesquisador:** *Quem é Belinha?*

**Hamoras:** É a minha cachorrinha. Ela foi atropelada e eu fui lá na veterinária com ela, Mas aí teve que fazer operação nela. Quem opera o cachorro é médico de cachorro. Quando eu for médica de gente eu também vou operar cachorro.

**Pesquisador:** *Que interessante! Então você vai operar cachorro também? É mesmo?*

**Hamoras:** Sim. Eu gosto muito da Belinha!

**Pesquisador:** *Isso mesmo! Deve ser muito legal saber fazer as duas coisas. E bem aqui, no seu desenho, você fez uma moça grávida, né? Então você vai ser uma médica que vai ajudar as mulheres grávidas também?*

**Hamoras:** É que ela tem o bebê na barriga. Tem que tirar!

**Pesquisador:** *Você já conheceu alguma mulher grávida?*

**Hamoras:** Já sim. Lá no hospital.

**Pesquisador:** *E você acha que para você aprender a ser médica você vai precisar muito da escola, de aprender essas coisas na escola ou não?*

**Hamoras:** Então, tem que fazer o tudo o quê a professora passa na escola para ser médica. A escola vai ajudar todas as crianças! Sabia que eu já tô começando aprender coisa assim?

**Pesquisador:** *Já? Que coisa boa? Me fala mais!*

**Hamoras:** Eu aprendo com a professora, com os alunos, com as pessoas grandes, com as crianças! Se aprende com todo mundo!

**Pesquisador:** *Coisa boa! Que interessante isso que você falou! A gente aprende mesmo com todo mundo, né? Me fala mais sobre seu desejo! Você quer ir para hospital cuidar de pessoas doentes. Você acha que vai ser fácil?*

**Hamoras:** Não sei se vai ser bom. Mas eu tenho que ir. É o trabalho da médica, né? Eu acho que quando eu aprender a ser médica, sabe, vou ser bem legal com as pessoas! Vou cuidar das pessoas!

Cuidar, fazer cirurgia, operação! (Dizia enquanto passava o dedo indicador sobre o desenho como se quisesse lembrar o que havia pensado na hora da ilustração).

**Pesquisador:** *É isso que uma médica faz?*

**Hamoras:** A médica faz exame. Faz Operação. Cirurgia.

**Pesquisador:** *Você sabe o que é uma operação?*

**Hamoras:** Quando tem que arrumar alguma parte do corpo. Tem que fazer a cirurgia por dentro! Tem que abrir o corpo. Se cortar, depois tem que fazer um ponto.

**Pesquisador:** *Como é que esse ponto?*

**Hamoras:** É tipo costurando.

**Pesquisador:** *Nossa! E você vai conseguir fazer isso? Tem que ter coragem, né?*

**Hamoras:** Eu não fico com medo de fazer isso! Eu tenho coragem. Eu sou corajosa pra ajudar os outros.

**Pesquisador:** *Tem que ser né? Coisa boa, hein? Então vai ser tranquilo para você aplicar injeção nas pessoas!*

**Hamoras:** Eu não vou chorar. Eu sou muito forte. Quando eu era pequena e tinha que tomar a vacina, eu olhei aquela agulha vindo assim, eu não fiquei morrendo de medo.

**Pesquisador:** *Olha que legal! Você não tem medo! E isso é muito bom! E então você acha que estudando na Escola você vai conseguir aprender a ser médica?*

**Hamoras:** Sim! Eu vou estudar muito, brincar com os colegas. A professora é legal!

**Pesquisador:** *Muito bom! O que você quer falar mais sobre seu desejo?*

**Hamoras:** Ó, o hospital é desse jeitinho que eu desenhei. Onde eu vou trabalhar. Com todas essas coisas aqui dentro. Aqui tem tudo isso.

**Pesquisador:** *Muita coisa, hein?*

**Hamoras:** O hospital tem gente doente e muita gente trabalhando. Muita gente que trabalha lá dentro.

**Pesquisador:** *Legal Hamoras! Estou gostando muito de ouvir você! O que você quer falar mais? Alguma coisa ainda sobre seu desejo? Se você quiser falar, fique a vontade.*

**Hamoras:** Quero não. Tá bom.

**Pesquisador:** *Tá bom então! Muito obrigado por ter vindo até aqui conversar comigo e me falar mais sobre seu desejo.*

É com um olhar atento e silencioso que Hamoras adentra o universo da sua narrativa para nos ajudar a desvelar os caminhos provocados pelo movimento do seu desejo de aprender a ser médica. Esse afetuoso encontro foi um “lugar de tratamento”, tecido com extrema sensibilidade em palavras e imagens: “*eu sou muito forte!*”.

Hamoras abre sua narrativa, com percepções, impressões e reflexões sobre experiências da cena social, com jeito de olhar e postura diferenciados. Um diálogo com o seu tempo da infância imerso em registros que recheiam a paisagem infantil de representações, maturidade e proposições sobre o que deseja aprender. Ela (re)significa a realidade ao sabor da experiência a partir da interpretação do universo a sua volta, sobretudo com atenção ímpar imprescindível dessa criança.

Na tessitura dessa narrativa de afetos, generosamente nos conta sua experiência sem maiores dificuldades de comunicação e linguagem, deixando o ambiente aprazível e tranquilo. Aliás, a tranquilidade foi marcante e que resultava numa postura de quietude por parte dela. Foi então que compreendemos que sua timidez e introspecção davam espaço para seu papel de falar, de se posicionar, de querer ser entendida e de desafiar a si mesma.

A possibilidade, então, de uma comunicação verbal mais profunda nos encaminhou à observação de uma narrativa que se desvelou também pelos gestos e expressões do seu corpo. Assim, a cada palavra dita, seu corpo se erguia ainda mais saindo da postura inicial de um corpo curvado como se estivesse escondido. Quanto mais seu silêncio se quebrava, mais ficávamos

atentos: seus olhos, ouvidos, tato e olfato conversavam fluidamente. Não havia um gesto que passasse despercebido por nós. Dos mais singelos e delicados aos mais fortes e bruscos, estávamos a escutolhá-la.

Essa observação cheia de sentidos em alerta, conectados com a palavra livre de Hamoras no contexto do estádio 03, trouxe-nos a constatação de que é fundamental ter extremo cuidado ao trilhar os labirintos das palavras infantis e evitar conclusões precipitadas no percurso, por isso nos colocamos mais atentos, observando, mas buscando captar o não dito.

A criança não pensa nem melhor nem pior que o adulto; ela pensa de modo diferente. A nossa maneira de pensar é feita de imagens um pouco apagadas e de sentimentos empoeirados. A criança pensa com seus sentimentos, não com sua inteligência. Isso dificulta a nossa comunicação com ela e não há, provavelmente, arte mais difícil que a de falar com as crianças [...] (KORCZAK, 1983, p. 304).

Ao elaborar a imagem da cena da teia social, Hamoras parece construir imagens que estão na raiz do seu universo simbólico. É significativo recolher essas imagens do relato e no desenho, atravessados na sua sensibilidade. Elas serão significativas na constituição de sua história e, sobretudo, de sua identidade.

Diante da narrativa posta, pensar nas imagens do universo simbólico é fundamental para que possamos interpretar as frestas que estas estariam obstruindo no caminho desse sujeito em constituição. Dessa forma, reconhecemos em Hamoras uma criança que pensa por imagens, que alicerça seus sentimentos, sensibilidade e percepção através delas.

Pelo desejo ilustrado, notamos que Hamoras cultivava a curiosidade em relação ao universo descrito e aos outros sujeitos ali apresentados. Foi imprescindível para nós acolher suas indagações e conversar sobre elas. Hamoras criava hipóteses e respondia ao nosso questionamento passando o dedo indicador em cima das linhas do seu desenho como se estivesse redesenhando o desejo ao tempo em que (re)elaborava seu pensamento, mas sem apagar aquilo que já estava representado. Esse movimento pareceu fundamental para a sua (re)elaboração da imagem, para rememorar o desejo e dar atribuição de sentido à sua narrativa, uma vez que “o desejo é mais forte que os dizeres que o proíbem, apesar de esses dizeres fazerem parte da integração da palavra e da integração social” (DOLTO, 2013, p. 167).

*Hamoras: Não sei se vai ser bom. Mas eu tenho que ir. É o trabalho da médica, né? Eu acho que quando eu aprender a ser médica, sabe, vou ser bem legal com as pessoas! Vou cuidar das pessoas! Cuidar, fazer cirurgia, operação!* (Dizia enquanto passava o dedo indicador sobre o desenho como se quisesse rememorar o que havia pensado na hora da ilustração).

Ao fazer esse movimento, Hamoras nos sinaliza que sua fala aponta o sentido do seu desejo, e que, para falar, ela também usa gestos para que a linguagem faça a mediação simbólica das referências culturais que representou.

Para Lacan (1998),

A experiência psicanalítica descobriu no homem o imperativo do verbo e a lei que o formou à sua imagem. Ela maneja a função poética da linguagem para dar ao desejo dele sua mediação simbólica. Que ela os faça compreender, enfim, que é no dom da fala que reside toda a realidade de seus efeitos; pois foi através desse dom que toda realidade chegou ao homem, e é por seu ato contínuo que ele a mantém (LACAN, 1998, p.323).

Inicialmente pensamos que Hamoras, ao dedilhar as linhas do seu desenho, estaria buscando uma forma de se esquivar das perguntas, contudo, percebemos o quanto este movimento era cuidadosamente articulado como se quisesse abrir uma fresta para olhar a representação e revelar a realidade escondida ali dentro. A perspectiva entre a mediação simbólica e a realidade foi se clareando ao passo em que Hamoras se entregava à sua narrativa.

Foi possível marcar a magnitude desse gesto nesse encontro, pois conjugado às observações realizadas anteriormente, pudemos fazer a ligação entre a sua postura em sala de aula e a narrativa que foi nos revelando. O que antes não se mostrou claramente, agora faria sentido na exposição do seu desejo dito com seu simbolismo traçado e colorido no papel, principalmente porque ajuda a ampliar a discussão sobre o desenho retratado e a memória recente marcada. O repertório de Hamoras, nesse sentido, deixou de ser o nosso único foco, pois abriu espaço para os gestos espontâneos dessa criança que, percebemos, nos apresenta o acesso à linguagem de seu desejo (LACAN, 1998, p. 920).

Entendemos que legitimar o acesso à linguagem do desejo da criança não implica necessariamente apenas em palavras, oralidade e escuta do que elas nos dizem. Isso também é parte do processo de pesquisa, mas conseguimos ver uma imensa quantidade de verdade em uma mão, um dedo, um olhar, uma postura, pois seus gestos expressam uma intenção verdadeira e não poderíamos jogá-los num vazio retórico. Alcançar essa ação tão singela foi o nosso desafio particularmente essencial, principalmente por ser Hamoras uma criança tão introspectiva.

Notamos um fascínio por parte de Hamoras por aquilo que estava registrado. Ficou evidente, pois nos mostrava notório prazer pela valorização que dávamos à sua produção. O que ela sentia parecia tão importante quanto aquilo que via, mostrando que podia falar sobre seu desejo, dedilhando, maravilhada, cada detalhe. Uma verdadeira mistura de sentimentos que alimentava sua narrativa.

Podemos inferir que Hamoras constrói a tessitura dos seus vínculos nas brechas de comunicação que se estabelecem entre a realidade e o universo simbólico, com a possibilidade de integrar as experiências que traz a partir de seu repertório e de sua fala.

É uma criança que precisa de segurança para criar os caminhos que pretende percorrer, principalmente porque precisa estar em contato direto e afetivo com o outro para conseguir expor suas ideias e vivenciar experiências coletivas.

Nessa perspectiva, é importante nos atentarmos ao depoimento da professora Riahdena, pois nos ajudará a compreender melhor a tessitura dos vínculos de Hamoras.

### **Quadro 21: depoimento da Professora Riahdena 01**

*A Hamoras é muito quieta muito calada. Gosta de brincar sozinha e não se importa em não ter companhia, de interagir com os colegas, né? Com os grupos, porque todos os dias eu tinha o cuidado de mudar as crianças de lugar para se sentar com todo mundo. Mas também se tivesse de ficar sozinha é uma coisa para ela agradável. Ela não gosta de nenhum tipo de desapontamento e em relatos da mãe de que ela sempre gosta de ficar sozinha. Segundo a mãe, isso já era um hábito herdado da vó dela que tem esse hábito de ficar em silêncio e sozinha, seja no quarto ou em algum ambiente da casa. Hamoras é muito esforçada, faz tudo com capricho, conta de um a mil reconhecendo todos os números e falando com a pronuncia super correta, todas as palavras. É uma criança muito madura, digamos assim, em alguns aspectos. Nem deveria ser pra idade dela, né? Ela tem muita dificuldade com a coordenação motora grossa, porque é uma criança muito alta. Com um desenvolvimento físico maior do que das crianças da idade dela. Observo isso pela mãe e pela avó que são altas, são mulheres Grandes. Isso acarretava dificuldades em relação ao seu equilíbrio, medo de subir e medo de descer. Usa óculos e eu até pedi pra mãe refazer o exame oftalmológico pra ver se não está afetando essa questão de profundidade. No início do ano, no primeiro bimestre, a Hamoras se apegou muito à Aneres. Aneres sempre muito falante e Hamoras sempre retraída. E as duas ficaram muito amigas. Ao ponto da Hamoras demonstrar algumas atitudes a favor da Aneres. Coisa que não fazia até então. Serena saiu da escola, não sei por que, e Hamoras demonstrou muita tristeza, ficou apática e desinteressada. Ficou mais ou menos 30 dias ou algo sem comparecer na escola por falta do apoio emocional da Aneres. Tentamos o contato com os pais e depois retornou. Depois ela se recuperou - não do jeito que estava com a Aneres - mas melhorou. Retomou o interesse e a alegria de voltar pra escola.*

A professora nos apresenta uma criança com as características que já havíamos apontado anteriormente, mas seu depoimento reforça a ideia de uma criança que ancora seus afetos no outro, buscando segurança por meio das expressões simbólicas que lhe ajudam a vivenciar o cotidiano escolar e se comunicar com as outras crianças.

### **Figura 51: professora Riahdena ajuda Hamoras na atividade de equilíbrio**



Fonte: arquivos da pesquisa



Quanto à questão da família, ela nos parece fundamental para Hamoras. Podemos analisar o papel da cena familiar como reforçador das inclinações introspectivas dessa criança e, em virtude disso, limita seus vínculos na cena pedagógica ancorando sua relação a uma outra criança, mas sempre atenta a realidade da teia social. Hamoras parece construir movimentos que ampliam seu espaço podendo expressar seu desejo. Espaço este que possivelmente tem relação com o lugar da palavra, moldado tanto na cena familiar quanto na pedagógica, pois nos apresenta a perspectiva de uma real aprendizagem que não é necessariamente aquela da tentativa do programado pela escola e, sim, de apreender, na dinâmica simbólica posta, os sentidos e significados constituintes da sua realidade.

Para Nasio (2010),

Uma teoria “logicizante” da psicanálise quis nos levar a crer que a palavra é feita para introduzir a palavra a mais palavras. (É próprio do simbólico, de fato, só gerar o simbólico e assim constituir um mundo feito de puro discurso.) Mais vale perceber que este “mais-de-palavra” tem outro nome: chama-se *realidade*. Este mais-de-palavra é também um mais-do-que-palavra, que joga esta última para fora das “matrizes” da linguística, nesse encontro de imaginário e real – a realidade – que todo tempo espera a ultrapassagem da palavra (NASIO, 2010, p. 143, grifos do autor).

Deste modo, a realidade para Hamoras parece estar marcada pela transferência advinda das cenas constituintes da relação familiar transbordando na cena pedagógica. O decurso do seu movimento possivelmente se desloca entre a realidade e a temporalidade cedida das cenas imaginárias – cenas ilustradas na representação do seu desejo.

Hamoras, nos seus vínculos com as cenas familiar e pedagógica, estabelece uma comunicação que se configura como estratégia para constituir seus laços sociais. Essa observação permite-nos interpretar seu universo simbólico num movimento significativo em relação a interpretação que faz da realidade social. Constatamos, assim, que, mesmo sendo uma criança introspectiva, Hamoras parece criar formas subjetivas de posicionar-se diante dos seus pares, com capacidade de tornar dinâmico seu cotidiano, mesmo quando não encontra apoio da colega ausente.

Compreendemos que a interpretação da realidade, feita por Hamoras – interpretação que podemos constatar nas palavras que alicerça seu desejo de aprender à construção dos seus vínculos – pode se configurar também no lugar de constituição onde esse pequeno-sujeito, sob a redoma da teia social, encontra sentido para vivenciar as situações cotidianas.

Portanto, Hamoras dispõe da (re)significação da palavra no bojo da experiência real, apesar de ser guiada pelos significantes da ordem imaginária, como a possibilidade pela qual essa criança apreende seu lugar perante a operação do movimento na cena pedagógica. Quando este caminho se estabelece, ao que nossa análise indica, Hamoras desvela o processo através do

qual conteúdos inconscientes são (re)significados por meio do percurso social traçado a partir da história pessoal e social dessa criança.

#### 6.4.4. Lalefar e o retalho constituinte da cena pedagógica

*“Só não gosto muito do meu tio bobão enchendo meu saco! Ele não consegue parar quieto no lugar. Mas tem alma de criança!” Lalefar – 05 anos.*

O que é para a criança um adulto que tem “alma de criança”? Uma pergunta que ficou ecoando durante a escuta que fizemos de Lalefar. Este questionamento nos permitiu descortinar a experiência que traz ressonâncias afetivas do cotidiano desse sujeito. Os encontros com Lalefar nos apontaram traços singulares para o percurso de análise. Sobretudo quando o foco da nossa atenção se volta para uma criança que apresenta a possibilidade, enquanto sujeito em constituição, de recordar, repetir e elaborar as marcas por ela vivenciadas (Freud, 1914).

Quando iniciamos a observação participante na turma Pé-de-couve, Lalefar já nos chamou a atenção. Durante esta etapa de pesquisa, percebemos que sua participação nos estádios seria muito interessante e que exigiria de nós um trabalho com senso de análise mais atencioso permitindo-nos extrair a sensibilidade de ideias, emoções e vivência dessa criança em toda sua profundidade e extensão manifestadas nas suas experiências.

No estádio 01, no decorrer da assinatura do termo de consentimento, Lalefar, antes que pudéssemos dizer o que fazer, escreveu seu nome sem maiores dificuldades e fez seu desenho espontaneamente, evidenciando o que o nosso olhar já sinalizava. Nesse momento a questionamos como sabia que tinha que assinar e fazer o desenho naqueles espaços: “*Não sei!*”! Falou rindo. “*É que eu achei que podia fazer nesse quadradinho!*”. Desenhou com traços organizados e bem figurativos. Com olhar atento, respondia prontamente às nossas indagações e explicações. Sua participação nesse estádio foi marcante por sua postura participativa, pois era a criança que mais pedia a fala, sempre com o dedo indicador erguido.

Durante o estádio 02, Lalefar escutava com atenção tudo o que era dito sobre a organização daquele momento e fazia comentários significativos. Sempre atenta e cooperativa, ajudava os colegas e aproximava-se do pesquisador buscando uma atenção particular para si. Chamava nossa atenção o entendimento da realidade daquele instante que esta criança sinalizava pela sua postura e fala. Também nos surpreendeu de outro modo, a leveza com que se constituiu o laço transferencial entre nós: parecia atrair-nos, emitindo-nos nítida demanda de carinho (ou de dedicação); às vezes cedíamos à sua ternura – que, aliás, conquista as outras crianças, a professora e sua família –, desde logo prontos para escutá-la.

Por essas singularidades, trouxemos Lalefar para o estádio 03. Quando fomos buscá-la na sala de aula, seus olhos brilhavam de curiosidade. No caminho até a sala do espelho, pelos corredores do Jardim, ela ia saltitando e fazendo inúmeras perguntas: “*Professor, eu posso pintar mais um desenho?; eu posso falar mais uma coisa do meu desejo?; sabia que eu falei pra minha mãe que eu ia falar do meu desejo pra você?*”. Chegando à sala do espelho, ela sentou e abriu um grande sorriso. Bastou que pedíssemos a ela que procurasse seu desenho que seu sorriso aumentou instantaneamente e, a um só tempo, falava e sorria ofegante, com os olhos bem abertos. Muito esperta, ouvia-nos perguntar-lhe sobre seu desenho. Alguns segundos depois, ela começou a fazer uso da fala para explicar o que havia desenhado.

Enquanto relatava-nos suas experiências, Lalefar demonstrava ansiedade para dar conta de tudo o que pretendia narrar. Isso porque, quando a convidamos para entrar na sala, pontuamos os acordos que havíamos planejado para todas as escutas, logo pareceu-nos que ela queria dar conta de dizer tudo no tempo que tínhamos. Ao longo da escuta, esta ansiedade se intensificava, mas não atrapalhava a forma como organizava seu pensamento durante a conversa.

Para evidenciar esse momento ímpar, passamos a apresentar a conversa que tivemos com Lalefar.

### **Quadro 22: escuta da Lalefar – Turma Pé-de-couve**

**Pesquisador:** *Olá minha amiga! Tudo bem com você? Você lembra que a gente estava conversando sobre os desejos? E que vocês fizeram um desenho bem bonito? Bom, eu vou mostrar os desenhos e eu quero que você me fale qual é o seu desenho, tá bom?*

**Lalefar:** Será que eu vou saber qual é o meu desenho? (risos).

**Pesquisador:** *Eu tenho certeza!*

**Lalefar:** Então tá bom. Posso procurar?

**Pesquisador:** *Com certeza!*

**Lalefar:** Ah meu Deus. E agora cadê o meu desenho? Acho que não é esse. Esse também não é, tenho certeza. Hum... Não acredito nisso! Será que não tá aqui? Esse aqui não é! Olha esse cabelão grande! Eu não desenhei isso! (Dizia ela enquanto passava desenho por desenho).

**Pesquisador:** *Será que vai ser o último?*

**Lalefar:** É esse! Eu tenho certeza!

**Pesquisador:** *Ah que legal! Então me fala o que você desenhou.*

**Lalefar:** Não sei. Tem o boneco do Homem-Aranha. O meu desejo eu lembro. É tudo isso aqui. É muita coisa! É aprender a ser girafas (risos). É porque o meu tio e a minha tia trabalha lá no Giraffa's. Sabe? Aquela lanchonete. O meu tio faz hambúrguer e a minha tia trabalha no RH.

**Pesquisador:** *E o que é mesmo esse RH?*

**Lalefar:** É onde contrata as pessoas pra trabalhar, né? (fez um semblante como se dissesse: “como você não sabe?”)

**Pesquisador:** *Que pergunta mais boba essa que eu fiz, né?*

**Lalefar:** É! (risos)

**Pesquisador:** *Quando você aprender a ser Giraffa's, você quer ficar mais na parte dos hambúrgueres ou mais na parte do RH?*

**Lalefar:** Os dois! Eu gosto dos dois. Mas eu acho que vou gostar mais de fazer o hambúrguer. É muito gostoso!

**Pesquisador:** *Você já foi lá no Giraffa's, onde seu tio e sua tia trabalham?*

**Lalefar:** Já. Eu fui uma vez. Mas o meu tio trabalha num Giraffa's e minha tia no outro.

**Pesquisador:** *Entendi. E em qual você foi?*

**Lalefar:** Lá onde o meu tio trabalha. A comida que lá é boa! Ele trabalha assim, né? Em outro lugar. Diferente da minha tia. Mas não aqui. No outro lugar. Eles já trabalharam lá na Bahia. Lá tem Giraffa's. Agora eles trabalham no Giraffa's daqui.

**Pesquisador:** *Lá na Bahia? Interessante, muito interessante! Então você me disse que foi onde seu tio trabalha e faz as comidas, certo?*

**Lalefar:** As comidas e os hambúrgueres! Ele faz os dois!

**Pesquisador:** *Ah sim. Claro! Então, eu achei muito legal que você fez seu desenho muito bonito. Tem muita coisa interessante que você desenhou. Me fale um pouco sobre esse desenho.*

**Lalefar:** É como meu tio faz. Esse aqui é o refrigerante! Esse é o uniforme! A pessoa que trabalha, essa pessoa tem que tá vestida de Giraffa's e vai trabalhar. O uniforme que meu tio tem é verde. Ele usa um boné para não cair cabelo na comida, né? Se não vai comer ovo cabeludo e hambúrguer com cabelo que vem aqui dentro! (muitos risos)

**Pesquisador:** *Acho que não seria muito bom, né? E aqui? O que você desenhou?*

**Lalefar:** Hambúrguer com queijo e pão. Aqui o computador que registra os pedidos. Esse aqui é aquele que tem duas carnes dois tomates e três queijos.

**Pesquisador:** *Ah tá! O seu tio também faz esse?*

**Lalefar:** Faz. Sabia que o meu tio disse que vai voltar pra Bahia? Mas ele vai vir aqui. Aí depois ele vai lá para casa pra ficar comigo lá em casa quando a minha vó for trabalhar. Quando ele viajar, acho que vou ficar só.

**Pesquisador:** *Mas não tem outras pessoas pra ficar com você?*

**Lalefar:** Tem a minha vó. Fica eu e minha vó. Mas talvez ela chega de noite. Tem outro tio meu que vai ficar também. Aí ele chega do serviço de noite também, né?

**Pesquisador:** *Vamos ver se eu entendi. Quem mora na sua casa? Sua mãe, sua avó, seu pai e seus tios?*

**Lalefar:** Não! Meu pai mora lá no Santo Antonio que fica lá no Goiás! Aí tem dias que eu fico lá na chácara do meu pai. E adoro ficar lá!

**Pesquisador:** *Você vai embora pra lá? Quer morar lá no Santo Antônio com seu pai?*

**Lalefar:** Não. É que eu tenho duas casas: a do meu pai e da minha vó! Lá no meu pai tem muitos bichos! Lá no meu pai tem a minha cachorra. A chácara parece um zoológico!

**Pesquisador:** *E você fica lá por muito tempo?*

**Lalefar:** Às vezes. Quando a minha mãe me busca é porque meu pai, ele tem que trabalhar, né? Então, eu volto pra casa da minha vó, aqui no Recanto das Emas. Eu fico aqui. Aí, quando eles não vai trabalhar, eu fico com meu pai, mas só quando ele tá de folga.

**Pesquisador:** *Entendi. Aqui na outra casa do Recanto das Emas você disse que tem um outro tio. Certo? Você pode me falar sobre ele?*

**Lalefar:** Sim. Mas eu não gosto dele. Eu chamo ele de bobo, de Wilson bobão. Ele é adulto com alma de criança. Ele faz muita brincadeira chata comigo. Ele me perturba demais. Me irrita! O meu outro tio não, né? Ele é muito legal comigo. Só que ele não é bem meu tio. Esse meu tio que trabalha no Giraffa's, ele é namorado da minha tia. Mas é com se fosse, sabe?

**Pesquisador:** *Hum... Vamos ver se eu entendi. Esse tio que trabalha no Giraffa's não é seu tio, mas você o chama de tio porque você gosta dele?*

**Lalefar:** Sim.

**Pesquisador:** *Agora entendi! E esse outro tio você não gosta muito porque ele te irrita? Você já contou isso para alguém da sua família?*

**Lalefar:** Sim. Mas a minha vó fala pra eu não ligar porque ele parece uma criança.

**Pesquisador:** *Mas as crianças se comportam assim igual o seu tio?*

**Lalefar:** Claro! Igualzinho os meninos lá da minha sala. Tem uns que me irritam muito. São muito bobos! (semblante de quem não está com muita paciência).

**Pesquisador:** *Então tá! Quem mais mora com você no Recanto?*

**Lalefar:** Meu tio e meu vô também. Às vezes eu vou visitar uma avó que mora lá no Amazonas. Eu também já fui na Amazonas. Bem legal. Tem muita Floresta.

**Pesquisador:** *Coisa boa, hein? E aí? Como é que é dentro da sua casa? É legal morar com seus avós e com seus tios? Você gosta?*

**Lalefar:** Gosto! Só não gosto muito do meu tio bobão enchendo meu saco! Ele não consegue parar quieto no lugar. Mas tem alma de criança! Eu adoro a casa do meu pai também! Que é minha casa também, né? Eu gosto do meu tio que trabalha no Giraffa's, gosto do trabalho que eles fazem. Das comidas congeladas. Ah! A minha tia tava falando que ela vai ser demitida!

**Pesquisador:** *Sério? Mas por quê?*

**Lalefar:** Ela disse que não tá aguentando mais! Que é difícil e é ruim ficar onde a pessoa tá só perturbando a gente, né?

**Pesquisador:** *Poxa, tomara que ela consiga organizar as coisas, né? Para não ficar desempregada.*

**Lalefar:** É! Eu falo assim pra ela: "Ô tia, vai lá, eu quero trabalhar com você. Qualquer dia desse ano vou perturbar a senhora." Sabia que ela me deu uma cachorrinha? O nome dela é a goiaba. Ela é bem branquinha. Ela morreu. Ela ficava na casa do seu pai, porque ele mora lá sozinho, aí a goiaba cuidava da casa dele. (disse com um semblante triste).

**Pesquisador:** *Vi que você ficou triste com essa história. Quer falar algo mais sobre isso?*

**Lalefar:** Não!

**Pesquisador:** *Ok! Sem problemas! E sobre seu desejo? Quer falar mais alguma coisa?*

**Lalefar:** Não!

**Pesquisador:** Tudo certo! Quero que você saiba que eu achei muito legal o seu desejo! Eu espero que você consiga fazer tudo isso que você me contou. Continue estudando e aprendendo muitas coisas novas, por que já já você vai alcançar esse desejo. Tá bom? Então é isso! Muito obrigado por você ter compartilhado seu desejo e o seu do desenho comigo, tá bom? Posso te dar um abraço? Vou desligar o gravador, ok?

**Lalefar:** Tá bom!

Analisando o que nos diz Lalefar, compreendemos que seu bom humor expressava a importância das experiências que ela nos relatava. As marcas descritas sinalizam uma criança amparada no seio familiar, repleto de atenção e cuidados profundos. Não há esforço para construir a narrativa, as palavras lhe vem com muita facilidade, talvez por se tratar de sujeitos de sua família, pois sempre estão presentes em seus diálogos na sala de aula, como pudemos observar naquele ambiente.

Desde o início do encontro com Lalefar, os encontros, em todos os estádios, pareciam lhe dar a oportunidade de repetir para elaborar, na transferência, experiências vividas ativamente por ela, diante das quais passava a assumir, deste modo, um lugar de movimento constante. Freud (1920) já havia sinalizado que as crianças tendem a tecer este movimento, repetitivo, principalmente no brincar, na tentativa de dominar o que um dia as dominou, nas experiências, nas marcas e, até mesmo, nos traumas.

Assim, Lalefar não apresentava dificuldade de (re)memorar as experiências cotidianas, marcando com facilidade suas posições: ela, então, buscava nos conduzir diante da cena de pesquisa e não se intimidava; trazia elementos do seu cotidiano para a conversa e permitia que fizéssemos parte da sua narrativa. Em determinados momentos, buscava nossa aprovação para as situações que expunha, abria as portas das questões familiares e, com isso, parecia desbloquear possíveis entraves que pudessem contê-la. Quando fazíamos as perguntas, se permitia a dar as respostas mais inusitadas. Parecia guardar, dentro de si, uma caixa de surpresas onde continham todas estas vivências, demonstrando segurança por estar ali podendo fazer uso da palavra, garantindo-nos o registro daquela cena bem orquestrada. Houve a ocasião em que ela chegou a se levantar, deixando clara a função imperativa com o que falava de sua família. Seu desenho, de forma bem ilustrativa, apresenta traços de uma criança atenciosa, articulada e criativa.

Lalefar construiu um laço de confiança em relação à nossa presença, talvez investidos transferencialmente da figura paterna. No decorrer da conversa, suas questões passaram a assumir o centro da cena. Novos temas: principalmente do “Giraffa’s”. Entrava e saía várias

vezes do assunto, fazia conexões entre os membros familiares, e soltava risos – num misto de ansiedade e certa angústia.

Paralelamente, Lalefar apresenta uma situação familiar em que demonstra mudanças eventuais de casa. Notamos certa oscilação de humor quando cada espaço familiar é citado. Também nestes momentos, falou sobre brincar na casa do pai: chegou a ficar com os olhos marejados de lágrimas. Enquanto falava do pai, passava as mãos suadas na mesa e, num determinado momento, fez comparações com outras duas figuras masculinas do seu ciclo familiar. Em relação à mãe e a avó, parecia tranquila quando se referia a elas.

Nessas ocasiões, reproduziu a ação de apontá-los no desenho, um por um, como se quisesse reafirmar algo que estivesse nos indicando, contudo essas figuras parentais não estão representadas no desenho. Cada vez mais, percebíamos que Lalefar nos colocava num lugar de pai, capaz de oferecer-lhe um ambiente acolhedor propício à sua constituição como sujeito.

Toda a conversa foi marcada por uma boa dose de humor, parecia estar na casa do pai conversando com ele: buscava certa autorização nossa com seu olhar. Tudo o que falava, direcionava imediatamente seu olhar, supostamente buscando aprovação.

A relação com os cachorros, as plantas da casa do pai, ou mesmo a relação com os dois tios, cenas que, talvez, ela gostaria de requerer o olhar paterno na nossa atuação, como se nossa presença pudesse servir de suporte para sua fantasia estabelecendo um lugar de gozo para a criança, nas palavras de Lacan (1992, p. 62): “eis-nos reconduzidos, de fato, a que um corpo pode ser sem rosto. O pai, ou o outro, seja quem for que desempenhe aqui o papel, assegure a função, dê o lugar ao gozo, ele nem mesmo é nomeado. O que é que tem um corpo e não existe? Resposta - o grande Outro”.

No caso de Lalefar, não sabemos se seu pai demonstrava uma dificuldade evidente de empreender esta tarefa, mas, segundo seu relato e o depoimento da professora Riahdena, ela passava a maior parte do tempo morando na casa dos avós, o que poderia fazer com que a filha se engajasse numa verdadeira “busca por um pai”, na qual obteve, possivelmente, resultados parciais (transferenciais) em contato com o pesquisador. A presença forte de figuras masculinas, expressas por Lalefar na sua narrativa, pode apontar a transferência nesta fenda da paternagem.

Para Lacan (1992),

O fenômeno de transferência é ele próprio colocado em posição de sustentáculo da ação da fala. Com efeito, ao mesmo tempo em que se descobre a transferência, descobre-se que se a fala se mantém, como se manteve até que percebessem isso, e porque existe a transferência. De modo que, até o presente e em última instância, a questão permaneceu sempre na ordem do dia, e a ambiguidade contínua - no estado atual, nada pode reduzir isso: que a transferência por mais interpretada que seja, guarda em si mesma como uma espécie de limite irreduzível (LACAN, 1992, p. 175).

O fato de esse engajamento transferencial coincidir com a entrada de Lalefar nos estádios da pesquisa parece sugerir o vínculo estabelecido – pelo acolhimento desde a nossa entrada na sala de aula e do carinho que a mesma demonstra pelo tio – de se inserir num ambiente onde, pela fantasia, o sujeito-criança se apreende como faltoso (LACAN, 1992).

O depoimento da Professora Riahdena descreve o ambiente e as relações de Lalefar. É interessante notar, por meio desse depoimento escolar e pela narrativa, como Lalefar desenvolve suas próprias estratégias para viver suas experiências. Desta forma, faz-se importante apresentar o depoimento da professora Riahdena, pois nos ajuda a clarear tal ambiente.

### **Quadro 23: depoimento da Professora Riahdena 02**

*Então, a Lalefar é uma criança excepcional! Uma aluna muito participativa. Tem uma família incrível: pais, avós e tios extremamente presentes na vida escolar dela. Sempre estiveram na escola participando das atividades de exposição e de casa. Ela sempre compartilhava o cotidiano escolar dela com a família e compartilhava o cotidiano dela familiar com os colegas. Eu conhecia todo mundo pessoalmente, tive esse privilégio, mas já os conhecia pelos relatos da Lalefar. Ela tem um vocabulário muito rico. Ela tem ou tinha uma dificuldade - não sei se ainda permanece - da pronúncia do “R”. Um pouco Cebolinha, né? Mas ela reconhecia e ficava se esforçando para suprir essa dificuldade. Raciocínio lógico matemático muito rápido, muito bom! A vivência da Lalefar é muito estimulada pela família, né? Ela reside com os pais em Águas Lindas (uma cidade do Goiás), mas os pais a traziam muito cedo aqui pro Recanto (cidade do DF) para ficar com os avós e a buscavam no fim de semana. Então ela passava a maior parte do tempo com os avós. Então ela convivia com os avós, tios e também com a mãe. Tinha uma vivência muito rica em casa, o pai dela plantava, tinha um pomar, criava vários animais. A convivência com a Lalefar foi muito gostosa, muito rica, aprendi muito com ela e com a família. É uma criança que vai ficar para sempre. E a família dela sempre tá me mandando mensagem, me parabenizando no dia do meu aniversário. Lalefar me mandou uma mensagem super bonitinha, super agradável. Me convidou para aniversário dela semana que vem. Então, eu acho que a gente vai manter contato, porque é uma família que eu admiro muito e uma criança adorável, né? No sentido completo da palavra.*

Novas cenas, então, surgem nos relatos da professora, especialmente sua proximidade e empatia com a família de Lalefar – que já existia desde o início do ano letivo, mas que se intensifica pelos afetos manifestos no chão da escola. Esta segunda narrativa, portanto, passa a desvelar relações para além da sala de aula, onde podemos sinalizar que o desejo de aprender, dessa criança, encontra amparo e segurança para que ela possa prosseguir investindo na busca cotidiana de realizá-lo. Nesse sentido, a professora Riahdena nos traz um movimento comum nas relações dos(as) professores(ras) com as crianças: o vínculo didático estabelecido na conexão dos sujeitos do chão da sala de aula, ou seja, “trata-se de um processo cuja existência só é identificável no interior da dinâmica relacional entre os sujeitos, e [...] da dinâmica transferencial mantida pelos parceiros entre os quais ele tende a se manifestar” (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 139).

O depoimento de Riahdena nos aponta o que já nos dizia Blanchard-Laville (2005, p. 139), que “nenhum professor e nenhum aluno o é em isolamento”, e a relação com Lalefar nos mostra isso. Esta criança se apresenta ativa no espaço-tempo circunscrito na cena pedagógica e

familiar onde se constitui a singularidade da sua história e da sua relação com o desejo de aprender, ainda que, transversalmente, tenha que atualizar os afetos por meio dos movimentos imersos na dimensão psíquica, independentemente daquilo que ocorre no nível cognitivo da aprendizagem (Ibid., 2005).

Sublinhamos esta dimensão, pois consideramos marcar que não só Lalefar, mas todas as crianças coparticipantes dessa pesquisa são sujeitos em constituição que, embora inseridos ativamente ou passivamente aos programas escolares e aos planejamentos pedagógicos, não deixarão de estar subjugados ao seu inconsciente. Portanto, os movimentos de amparo e estruturação, atuados por Lalefar, são, nesse espaço-tempo da sua infância, construídos, também, desses outros, menos radicais e mais indicadores de sua constituição como sujeito-criança, inevitavelmente registrado na dimensão psíquica – um dos movimentos esperados das experiências vividas, conforme Freud (1920).

Diante da dinâmica transferencial apresentada, percebemos a necessidade de marcar alguns pontos da escuta individualizada que fizemos. Já no primeiro momento, Lalefar nos fala do seu desejo de aprender a ser Giraffas, contudo imediatamente faz o vínculo a dois sujeitos da cena familiar, sinalizando que naquela relação há uma construção imersa em afetos.

Essa relação foi à linha condutora para sua narrativa que vinha acompanhada da descrição do cenário fantasiado por ela. Lalefar consegue fazer uma linha de pensamento descrevendo de forma realística, ao que nos parece, o ambiente de trabalho dos atores do seu afeto, falando de forma tranquila e feliz, sem se preocupar com o que dizia ou a forma como dizia.

Lalefar é filha única em uma família de adultos. Ao que parece, nos relatos supracitados, esses adultos estão sempre à sua disposição, apoiando e ajudando em todas as situações do seu cotidiano. Em relação ao tio que ela demonstra certo desconforto por ser uma “criança com alma de adulto”, ao que nos parece, preocupa-se com ele porque, segundo o que sinaliza, não tem paciência com as brincadeiras, e fica mais com o tio que trabalha no Giraffa’s, pois, de certa forma, alimenta seu desejo.

Ao falar do seu desejo de aprender a ser Giraffa’s, Lalefar, ao que tudo indica, parece reviver a cena familiar na possibilidade de estar naquele lugar onde os sujeitos do seu afeto trabalham. No mesmo movimento ela se inclina na busca pela aproximação com o pai, em reviver momentos de acolhimento com a figura paterna, o que parece não encontrar no tio que lhe causa algum desafeto. Assim, entendemos que esta criança, embora submetida ao outro e ao controle das instituições da teia social, está totalmente submetida ao seu inconsciente, uma vez



que a atmosfera transferencial está no movimento feito por Lalefar, na interação entre todos esses psiquismos.

Freud (1933), na ocasião em que dissertou sobre o inconsciente, nos esclareceu que:

O mais antigo e o melhor significado da palavra 'inconsciente' é o significado descritivo. Denominamos inconsciente um processo psíquico cuja existência somos obrigados a supor - devido a algum motivo tal que o inferimos a partir de seus efeitos -, mas do qual nada sabemos. Nesse caso, temos para tal processo a mesma relação que temos com um processo psíquico de uma outra pessoa, exceto que, de fato, se trata de um processo nosso, mesmo. Se quisermos ser ainda mais corretos, modificaremos nossa assertiva dizendo que denominamos inconsciente um processo se somos obrigados a supor que ele está sendo ativado *no momento*, embora *no momento* não saibamos nada a seu respeito (FREUD, 1933, p. 49, grifos do autor).

Em nossa análise, percebemos que o “inconsciente como processo psíquico”, ao qual se refere Freud, pode estar presente aqui na relação de Lalefar com pai, que corrobora com a condução desse caminho acadêmico. Este processo psíquico pode ter efeitos, também, sobre uma estreita relação estabelecida entre o afeto desta criança e as projeções parentais de conflitos infantis – relação respaldada por estudos acerca da psicanálise com crianças e suas famílias (Dolto, 2005; Manonni, 2004; Klein, 1997; Lacan, 2003; e Korczak, 1983).

O entendimento elucidado que tem como foco a construção da narrativa de Lalefar, sinalizar os elementos parentais inconscientes projetados, o que nos possibilitou elaborar nessa análise o movimento inconsciente de aproximação com a figura paterna.

Lançando um olhar sobre o psiquismo desta criança, é fundamental, portanto, perceber a complexa rede de afetos individuais e parentais que estão presentes na formação da atmosfera transferencial. Neste sentido, compreendemos que há possibilidade de elaboração de afetos transmitidos de uma cena a outra (pedagógica e familiar) e que pode produzir, como resultado, a liberação da criança do ônus de dar forma, por uma possível via sintomática, às projeções parentais.

Freud (1900) caracteriza os afetos como sintomas que tem uma estrutura corporal, aparentemente orgânicas, que estão propriamente conectados às experiências da ordem dos afetos: das intensidades psíquicas, dos sentimentos e das emoções. Dessa forma, podemos pensar que a elaboração dos afetos dessa criança está vinculada aos fatos vividos por ela e as experiências do seu tempo histórico.

Compreendemos que estas são experiências da ordem da linguagem, da narrativa do sujeito-criança quando é movimentada pelo seu desejo. Experiências de linguagem que estão ligadas e representadas no seu desenho sobre o desejo de aprender.

Desta maneira, ao escutar essa criança podemos notar que esse movimento não é algo que se dá por uma via concreta em relação ao qual a linguagem se reduz, mas uma experiência vivida

como linguagem. Quando Lalefar nos relata fatos que mexem com suas emoções, uma inquietação é claramente vivenciada como experiência de linguagem, o que nos faz sinalizar o afeto como característica de intensidade dessas experiências. Então, escutando sua narrativa – enquanto experiência do campo da linguagem – podemos inferir que há uma intensidade de afeto.

Fica clara a assertiva de Lacan (1993) quando traça esse pensamento nos dizendo que essas intensidades são corpo e o efeito do significante sobre o corpo, porque linguagem também é matéria, que o mesmo nomeia de “moterialismo” (materialismo da palavra e impacto do significante).

Que me respondam apenas a respeito deste ponto: um afeto, isso concerne ao corpo? Uma descarga de adrenalina, trata-se ou não do corpo? Que isso perturbe suas funções é verdade. Mas em que isso viria da alma? É pensamento que isso [o afeto] se descarrega. O que, portanto, deve ser julgado é se minha ideia, de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, permite verificar mais seriamente o afeto – do que a ideia de que se trate de um rebuliço do qual resultaria uma melhor arrumação. [...] *o afeto chega a um corpo, cuja propriedade seria habitar a linguagem.* (LACAN, 1993, p. 46, grifos do autor).

Compreendemos que escutar os afetos dessa criança implicou em escutar a relação entre sujeitos da cena familiar e pedagógica – estruturado como linguagem e organizados como experiências de linguagem. E essa perspectiva direciona nossa escuta-olhar enquanto sujeitos da pesquisa.

Ao escrevermos essa análise sobre o desejo de aprender de Lalefar, podemos constatar que esta criança nos apresenta experiências específicas – de proteção e amparo – que define de modo bastante singular sua constituição enquanto sujeito de desejo. No entanto, isso não significa que ela está envolta numa garantia de amparo para tal constituição. É preciso elucidar que Lalefar, assim como todas as crianças, está sujeita ao programado do mundo adulto e as experiências vividas poderão sofrer, transversalmente, suas influências.

Lalefar expressa uma vivência afetiva profunda e mais ainda, o invólucro emocional que transparece na narrativa e no depoimento, demonstra uma criança protegida. Contudo, é interessante observar que, embora pareça protegida, ela apresenta certa angústia pela ausência do pai. Ou seja, essa criança consegue expressar sua vivência de forma direta e de maneira que interpretemos aí uma felicidade ao mesmo tempo em que projeta sua falta no outro.

Portanto, reconhecer em Lalefar um sujeito constituído de uma herança parental, inserida num contexto que ajuda colocar em movimento e a movimenta, levá-los a compreender o lugar que ocupa na teia social, posicionada numa realidade ampla onde apreende o processo pelo qual

se torna sujeito. Lugar esse alicerçado pelas cenas familiar e pedagógica que permitem ampliar a construção da dimensão simbólica marcada pelo desejo de aprender a ser Giraffas.

## **CAPÍTULO VII - Debatendo os dados construídos: o olhar atravessado pela psicanálise**

A apreciação dos elementos colhidos por meio da entrevista narrativa, da observação participante, da memória educativa e das rodas de conversa foi coberta por uma cautelosa apreciação, buscando apreender o reconhecível e elucidar os sentidos subjetivos característicos dos caminhos epistemológicos aqui descritos, ancorados no aporte psicanalítico. Para tanto, os dados analisados e sistematizados caminharam concomitante à sua construção, sustentando a correlação teórico-metodológica.

A aplicação de múltiplos instrumentos se fez indispensável para a construção dos dados e investigação das indagações reguladoras da pesquisa que viabilizaram o quadrante metodológico deslindado, ou seja, “checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes” (LUDKE; ANDRÉ 1986, p.52), marcando melhor fidedignidade e clareza aos desfechos desejados no estudo.

As estratégias metodológicas descritas possibilitaram a estruturação de um olhar único do percurso desta tese e de aprofundamentos teóricos sustentados nas análises que forneceram aporte para o sujeito-pesquisador, no sentido da implicação desse sujeito em lançar-se em sua caminhada, estando a par da realidade pesquisada, revelada por meio da fala dos interlocutores participantes. Este caminho se constituiu na Manta Subjetiva do Desejo de Aprender, essa “colcha de retalhos” alinhavada pelo vínculo precioso constituído.

### **7.1. A manta subjetiva do desejo de aprender: alinhavar os retalhos para cingir a escuta**

Nessas implicações e aplicações, estamos nos balbucios de uma descoberta essencial: que o ser humano é um ser de linguagem desde sua concepção; que há um desejo que habita esse ser humano; que há potencialidades de desejo; porém se este não é tecido de elementos de linguagem, a função simbólica que está sempre em atividade, durante os estados de vigília, gira no vazio, sem código, sem organizar uma linguagem comunicável. A acolhida e a comunicação intersubjetiva de linguagem são indispensáveis (DOLTO, 2005, p. 362).

Os diferentes procedimentos metodológicos que integraram os quatro passos da pesquisa tomaram por objetivo central a construção de elementos acerca dos *desejos ditos* e os *desejos não ditos* das crianças desvelando, na escuta e na garantia da voz, o movimento do vínculo didático que possibilita uma educação para a realidade. Passos estruturados com fontes singulares e construídos por elementos e narrativas preciosas.

As singulares contribuições, originárias do aporte psicanalítico e da Sociologia da Infância, em diálogo com a Educação, de conhecimentos construídos historicamente, das experiências acadêmicas, escuta de crianças e escuta de profissionais da educação infantil, viabilizaram o desenho da possibilidade de uma educação para a realidade, envoltos na escuta

dos desejos e no protagonismo do sujeito-criança da educação infantil. Possibilidades que surgiram dos (des)encontros da palavra enunciada.

O movimento de análise dos dados construídos demonstrou que as contribuições dos diferentes procedimentos metodológicos, no alinhavo dos retalhos da pretensa manta subjetiva, – embora estruturados cada um com sua singularidade quando escutolhados na costura – instituem a compreensão do lugar e do vínculo produzidos pelos sujeitos da pesquisa, num “processo que se tece a cada passo, porque o que importa é o sujeito e o inconsciente. Algo que está muito além daquilo que nós tecemos sobre eles. Algo que retoma o movimento de uma educação que resgata a si mesma, ao professor e ao aluno” (PEREIRA, 2003, p.11).

Isso porque, conforme analisamos nesse capítulo de discussão dos dados, em consonância com o aporte psicanalítico, os movimentos tecidos pelos sujeitos provêm dos seus desejos em um clima afetivo suficientemente gratificante para que ele possa sublimá-los com os outros (DOLTO, 2005). Nesse sentido, articulamos os retalhos da manta subjetiva dos desejos de aprender ancorados nas referências psicanalíticas e sócio-infantis, buscando elucidar que as crianças “*têm sede da palavra e grande desejo de aprender*” (DOLTO, 2005, p.268).

Esse processo analítico representa o enlace do conhecimento de fragmentos na busca de desvelar o todo – a manta subjetiva que envolve o caminho – sobretudo quando os fragmentos (re)significam o lugar de movimento dos vínculos. Consideramos este processo como o esforço por interligar os dados, reconhecendo que a palavra, no ser humano, tece o laço – o vínculo – simbólico (DOLTO, 2005).

Para alinhar os retalhos da manta subjetiva foi necessária uma longa caminhada, onde procuramos por meio da construção nos capítulos anteriores, apontar os elementos inclusos em cada passo e suas especificidades.

Nesse percurso, para completar a “colcha de retalhos”, sem cortes nos passos, procurando elucidar os desejos que movimentam e transformam a cena pedagógica, foi fundante, primeiramente, escutar os desejos ditos, sinalizando-os, como na questão postulada por Lacan (1958):

O desejo, desde seu aparecimento, sua origem, manifesta-se nesse intervalo, nessa abertura que separa a articulação pura e simples, linguajeira da fala, disto que marca que o sujeito realiza aí algo de si mesmo que não tem alcance, sentido, senão em relação a essa emissão da fala e que é propriamente falando isso que a linguagem chama seu ser (LACAN, 1958, p. 27).

A análise dos retalhos revelou o entrelaçamento de cenários indispensáveis para a escuta dos desejos no chão da Educação Infantil, cenários essenciais para a construção de um caminho

de escuta no chão da escola, principalmente, de uma escuta que possibilite e garanta a voz das crianças.

Esse entrelaçamento de cenários – como iremos chamar – é constituído por eixos que envolvem:

*A- O lugar de fala das crianças instaurado pela (in)satisfação dos modelos de práticas pedagógicas postas em ato – Uma perspectiva da gestão.*

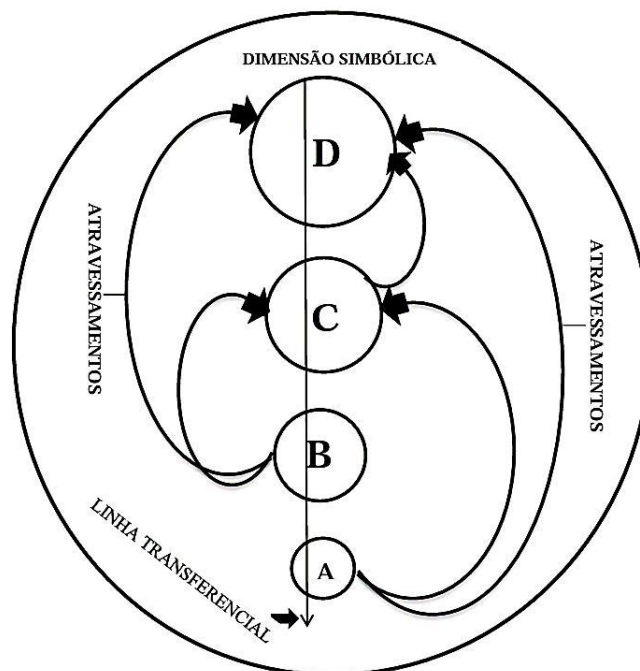
*B- A concepção de organização do espaço pedagógico da educação infantil – O senso comum (psico)pedagógico inscrito no ato.*

*C- O lugar pensado para as crianças atravessado pela temporalidade da dimensão do ato docente – A perspectiva do sujeito professor.*

*D- O lugar alicerçado pelas cenas familiar/pedagógica que ampliam a dimensão simbólica marcada pelo desejo – O que as crianças desejam aprender?*

Como um grafo – alusão ao grafo de desejo (LACAN, 1958) – esses cenários, que constituem os passos da pesquisa, surgiram atravessados em cada retalho, onde a experiência de fantasia e da transferência exprime “essa dimensão, o real do sujeito, que é o advento do ser para além de toda realização subjetiva possível” (LACAN, 2016, p. 429). A intenção em construir um grafo é justamente para sinalizarmos como o desejo atravessa o lugar de fala das crianças e a temporalidade da dimensão do ato docente marcados pelas cenas familiar e pedagógica tornando-se, assim, um desafio para a organização do espaço pedagógico da Educação Infantil.

**Figura 52: grafo dos cenários identificados no conjunto dos quatro passos do estudo**



Fonte: elaborado pelo pesquisador

Este grafo dos cenários explicita a singularidade entrelaçada nas cenas advindas dos retalhos. E aqui sinalizamos o termo *grafo*, no seu sentido etimológico<sup>21</sup>, que para nós explicita “*a manta subjetiva dos desejos de aprender*”. Nessa perspectiva, como pontua Lacan (1958, p. 36-37), “o grafo é um discurso [...] mostra as relações do sujeito falante com o significante”.

Dessa forma, a manta subjetiva dos desejos de aprender, fruto do alinhavo, não se resume à mera junção dos retalhos. Seu efeito pode traduzir mais do que uma costura dos passos, constituindo-se como um *corpus subjetivo* que aflora da convergência entre singulares narrativas e olhares.

Por ser um movimento engajado na transmissão das experiências, transpassado por uma linha transferencial no jogo da palavra, longe de ser definitivamente elucidada, trata-se de uma dimensão que está acrescentada ao simbólico, aqui privilegiado, e ao imaginário, como sempre, das cenas fantasmáticas (LACAN, 1958).

É na medida em que a criança se dirige a um sujeito que ela sabe falante, que ela viu falando, que a penetrou de relações desde o princípio de seu despertar para a luz do dia; é na medida em que há alguma coisa que joga como jogo do significante, como moinho de palavras, que o sujeito tem que apreender muito cedo que está aí uma via, um desfiladeiro por onde devem essencialmente inclinar-se as manifestações de suas necessidades para serem satisfeitas (LACAN, 1958, p. 23).

Admitir esse caminho complexo demanda maior sensibilidade em relação ao *corpus* subjetivo que emerge. Nesse sentido, o caminho construído e explicitado adiante, longe de ser um construto final e acabado sobre os desejos de aprender das crianças, é um caminho animado, em constituição, que emergiu da palavra, da escuta, da observação nas cenas e narrativas entre diferentes experiências.

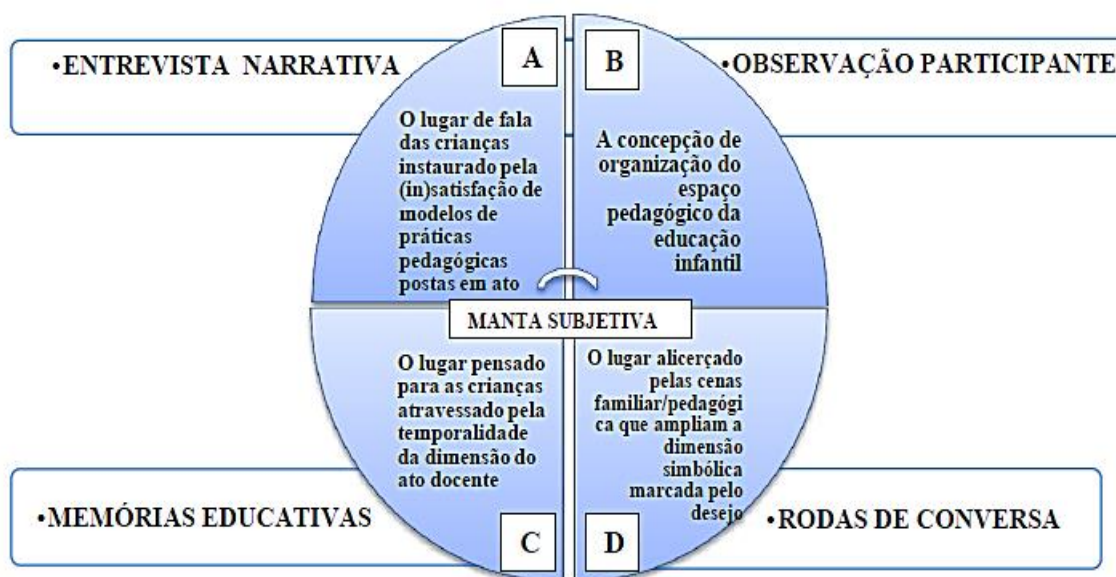
O grafo dos cenários, elaborado para expressar a manta subjetiva do desejo de aprender, está organizado em quatro eixos que buscam evidenciar diferentes nuances que envolvem o processo de escutados coparticipantes no contexto do Jardim de Infância, identificados no processo de análise e na articulação de dados construídos. Os eixos são um desdobramento dos cenários afigurados nos quatro passos da investigação e visam apresentar uma interpretação mais global dos dados.

A figura 52, a seguir, ajuda a recuperar o caminho da construção de dados que alicerçaram os cenários, que deram origem aos retalhos e, conseqüentemente, a proposta da manta subjetiva na busca de elucidar a possibilidade de educar para a realidade do desejo no chão da escola.

---

<sup>21</sup>Do grego *grápho*, escrever. Aquilo que está inscrito.

**Figura 53: princípio da construção de dados que auxiliaram a estruturação dos cenários (Retalhos)**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O percurso gerou preciosas reflexões dos quatro passos investigativos que, após processo de revisão, foram alicerçadas em quatro eixos distintos (A, B, C e D) atravessados por uma linha transferencial, como consta no grafo apresentado. Imprescindível, ainda, marcar os eixos na perspectiva do aporte psicanalítico em articulação com a sociologia da infância, sendo estes referenciais concebidos como alicerces que compõem e sustentam a manta subjetiva do desejo, perpassando todos os eixos e, por isso mesmo, situados como saberes históricos fundantes para estruturar a escuta e desvelar o desejo.

#### 7.1.1. O lugar de fala das crianças instaurado pela (in)satisfação dos modelos de práticas pedagógicas postas em ato – *Uma perspectiva da gestão*

“Somos resultados dos caminhos identificatórios que nos construíram e do lugar que ocupamos no desejo de quem nos deu vida psíquica” (CECCARELLI, 2017, p. 229).

Posicionar a escuta como essência da pesquisa, apreendendo o cotidiano do Jardim de Infância como seu espaço singular de existência, significa dizer que, para que a escuta aconteça de fato e não apenas como discurso é preciso (re)significar os caminhos do chão da escola para que haja vida no seu cotidiano. Nesse sentido, as aproximações do aporte psicanalítico e prática pedagógica pode fazer com que as palavras não fiquem soltas no vazio; por isso entendemos que é preciso uma prática que coloque em funcionamento o “motor da vida psíquica”, e a psicanálise um poderoso auxiliar de “uma educação psicanaliticamente esclarecida” (FREUD, 1976, p. 226).



O eixo A, que traz a perspectiva da gestão, evidencia que a experiência cotidiana da escuta das crianças não é tarefa tão simples, pois implica visão global da organização pedagógica e que o cotidiano não seja sistematicamente inscrito em caminhos pré-determinados.

Assim, o desafio é conseguir atravessar a organização (psico)pedagógica enraizada, constantemente marcada pela repetição de atos docentes, com seus desejos, espaços, experiências, programas e vínculos que apontam um caminho enraizado no senso comum pedagógico, com pouca abertura para a escuta ou para a garantia de voz dos sujeitos.

A busca pelo lugar de fala das crianças que encontramos instaurado pela (in)satisfação dos modelos de práticas pedagógicas postas em ato, nos revelou um sujeito da gestão empenhado em promover a ação, a experimentação e, conseqüentemente, a transformação dos modelos de repetições práticas.

Se por um lado encontramos um cotidiano pedagógico com rotinas estruturadas, assim como em tantas escolas, que buscam organizar as ações das crianças criando ambientes que limitam seus movimentos, por outro, encontramos a implicação ética do sujeito-professor da gestão atravessada pelo universo simbólico da teia social do tempo histórico da infância, permeado de singularidades e experiências que corroboraram para o direcionamento da ação/reflexão, da sua posição e do lugar das crianças no bojo do espaço educativo, enviesado em repetições pedagógicas. Essa perspectiva encontrada parece ser o impulsionador para que as crianças possam ascender ao papel de protagonismo no processo educativo, distanciando-se do discurso pedagógico hegemônico.

Outro ponto sinalizado, vislumbrando o atravessamento transferencial, é o da dimensão simbólica do ato educativo confrontado todos os dias diante do outro docente que insiste em repetir e (re)editar as cenas pedagógicas do tempo histórico da infância, dificultando no espaço educativo a inauguração de uma escuta que dê conta de representações inconscientes, representações que não tem como prever os efeitos e muito menos controlá-los, mas que podem ser levadas em conta.

Nesse sentido, por entendermos o engajamento ético como uma posição de implicação privilegiada, pautado na escuta e a garantia de voz, este pode ajudar a marcar o lugar de fala das crianças como importante dimensão, sendo alvo das reflexões e planejamento por parte dos profissionais que atuam na educação infantil.

Os dados construídos nos permitem afirmar, juntamente com Corsaro (2011), que é preciso que a escola compreenda sua “amnésia coletiva”, sob a natureza burocrática imposta a ela e comece a buscar movimentos éticos de construção onde se possa oferecer às crianças

oportunidades de experiências e criação, por meio de uma considerável reflexão sobre: porque fazemos o que fazemos do jeito que fazemos as práticas pedagógicas cotidianas?

Concordamos com Blanchard-Laville (2005, p. 261) ao afirmar “que nos situamos em primeiro lugar numa perspectiva ética e que a perspectiva didática vem em segundo lugar com relação ao objetivo ético”, ou seja, compreender que o senso comum (psico)pedagógico está enraizado no cotidiano é o primeiro passo a ser elucidado pelos sujeitos que pretendem ressignificar o ato docente, no sentido de que a escuta seja reconhecida como um motor propulsor da ação pedagógica.

Portanto, situar o lugar de fala das crianças instaurado pela (in)satisfação de modelos de práticas pedagógicas postas em ato nos provoca inquirir o que está amalgamado no chão da escola, nas experiências passadas e no “papel da dimensão não-verbal na criação do invólucro psíquico” do chão da escola (BLANCHARD-LAVILLE, 2005). Um lugar com enigmas profundos e que nos endereçam a um esforço pela compreensão dos mecanismos inconscientes que constituem os vínculos e dão seguimento às identificações projetivas dos sujeitos, bem como, à necessária clareza da concepção basilar de organização do espaço pedagógico na educação infantil, para compreendermos o movimento dos desejos de aprender.

Consideramos este eixo como ponto fundante para o atravessamento transferencial identificado nas cenas pedagógicas, uma vez que o engajamento ético e a implicação do sujeito-professor da gestão parecem ser da ordem de um desejo incessante de inscrever a experiência inicial do tempo histórico infantil no tempo presente.

#### **7.1.2. A concepção de organização do espaço pedagógico da Educação Infantil – o *senso comum (psico)pedagógico inscrito no ato***

[...] o lema “refletir sobre a prática” surge na tentativa de promover o professor a pesquisador e, assim, pretende-se alcançar o êxito da educação escolar. Em substituição ao tecnicismo-didático, a reflexão sobre a prática impediria a aplicação cega das estratégias e dos recursos tecnológicos que, agora, se ajustaram à realidade dos acontecimentos (MONTEIRO, 2016, p. 40).

O eixo B que trata do senso comum (psico)pedagógico a partir da observação participante, aponta o lugar chave para entendermos a organização pedagógica e como a escuta está (ou não) ancorada nesta organização. O caminho da pesquisa apontou que, para além das rotinas e programas construídos de modo tipicamente escolar, há o movimento não linear e não intencional de professoras e crianças que são atravessados pelas experiências constituídas da teia social. Atravessamentos marcados pela linha transferencial dos sujeitos na cena pedagógica.

Nesse sentido, como podemos observar, mesmo que haja o movimento da gestora em evidenciar a perspectiva da escuta nas atividades e documentos, permanece a repetição pedagógica, ou seja, a (re)edição de práticas comumente usadas e reproduzidas, ano após ano, nas salas de aula, distanciando as crianças da possibilidade de que seu desejo seja escutado. Consideramos este ponto como “espaço vazio”, o ponto cego, um não conhecimento que torna estática a possibilidade dinâmica de (re)significação dos processos pedagógicos, sobretudo de não problematização da vida escolarizada.

Observamos, também, na relação sujeito-professor/sujeito-criança, se por um lado a escuta não é compreendida a um tempo-espaço circunscrito, por outro ela necessita de tempos e espaços alinhavados, o que evidencia que a escuta, no chão da escola, exige a produção de um ambiente propício para o desenvolvimento de todas as potencialidades provocando movimentos simbólicos pela palavra enunciada (DOLTO, 2005).

Assim, o grafo dos cenários evidencia que a concepção da organização dos tempos-espaços pedagógicos pode atuar como dificultador ou até inviabilizador da escuta, se pautada no senso comum (psico)pedagógico. O que observamos é uma concepção radicada na prática docente, influenciando-a diretamente, ao mesmo tempo em que há movimentos que buscam viabilizar a perspectiva da escuta, considerando-a parte essencial na rotina cotidiana da educação infantil.

A busca por uma experiência constante de escuta dentro do Jardim de Infância é complexa e, sem dúvida, do ponto de vista da corporalidade do sujeito-criança, desse que se faz sujeito com e pelo outro, um desafio para o estabelecimento do vínculo didático.

Há o confronto perceptível entre as necessidades docentes de se instaurar conteúdos, normas e rotinas e as prováveis demandas e desejos de natureza subjetiva desses corpos em constante processo transferencial.

Para Ornellas e Antonino (2017),

A transferência é elemento fundante para que se processe o aprender, estimulada pelo desejo de saber do aluno e mais ainda: o desejo de aprender esse outro que supõe ter o saber, o cheio, na ilusão de preencher o vazio (ORNELLAS; ANTONINO, 2017, p. 295).

Nessa busca de escutolar esse construto não linear, ficou claro que a constituição de um caminho que privilegia a escuta na organização pedagógica está a todo tempo amarrada, profundamente, às questões da ilusão (psico)pedagógica, ocasionando o que estamos chamando de “*síndrome da escuta vazia*”: uma escuta que está nos discursos, nos documentos e programas, mas não se faz presente, provocando o silêncio do outro objetificado.

Na análise dos quatro passos metodológicos, encontramos com preponderância o discurso de uma escola que escuta, mas regida pela regra de um saber sistematizado, direcionado pela coletividade dos conhecimentos organizados e cumulativos, dificultando a inscrição da palavra. Conhecimentos organizados e cumulativos, também, do tempo histórico pedagógico da infância do sujeito-professor que comparece e (re)edita a cena pedagógica de outrora.

Como evidenciado, encontramos nos movimentos as tentativas de presentificar a escuta como lugar que configura a constituição dos vínculos, no qual os sujeitos com suas particularidades, impulsionados pelo desejo, buscam instaurar sua garantia de voz: (re)editando cenas no contexto transferencial.

Acreditamos ser possível inferir, desse eixo, determinada concepção de organização pedagógica com práxis alicerçada na herança arcaica marcada no chão da escola e a ideia de uma criança, cujo estímulo de voz parece estar prescrito em documentos, difícil de ser compreendido no espaço concreto da sala de aula, ainda mais diante da realidade encontrada em relação ao número de crianças por turma e as problemáticas de cunho político-pedagógico que encontramos nesse espaço educativo.

Portanto, apesar de ser a escuta um tema e necessidade elencada nos discursos e documentos, ainda há no espaço educativo o movimento que nos parece direcionado pelo senso comum (psico)pedagógico, que contribui para tamponar a realidade do desejo tão excluída na ordem discursiva hegemônica do cotidiano escolar. Acreditamos que esse percurso atravessa o lugar pensado para as crianças e é atravessado pela temporalidade da dimensão do ato docente, constituindo o eixo a seguir.

### **7.1.3. O lugar pensado para as crianças atravessado pela temporalidade da dimensão do ato docente – *A perspectiva do sujeito professor***

Quando um professor entra em contato com a psicanálise, ouve falar do sujeito. Continua sem saber como atingi-lo, como manipulá-lo, como enfiar em sua cabeça o que sua racionalidade supõe o que ele deveria aprender. Continua sem métodos e o sujeito do qual ouviu falar torna-se mais misterioso do que nunca. Mas esse professor aprende a levá-lo em conta, aprende que visa um alvo e acerta outro, reaprende que visa à consciência de seu aluno, mas atinge o sujeito (KUPFER, 2000, p. 121-122).

O eixo C vem nos posicionar no lugar pensado, ou criado, para as crianças com os atravessamentos da temporalidade da dimensão do ato docente que, quando posto em ação, apresenta as marcas da prática pedagógica enraizada no tempo histórico da infância.

O desvelar deste lugar, para nós, foi fundante, permitindo-nos clarear os caminhos da pesquisa na articulação dos outros eixos. Destacamos nesse teor os atravessamentos entre a

temporalidade docente (C), o senso comum (psico)pedagógico (B) e a dimensão simbólica marcada pelo desejo das crianças (D), representados no grafo dos cenários. Esses atravessamentos são considerados relevantes, pois fazem conexão com as experiências das cenas pedagógicas do sujeito-professor (de outrora) e das crianças, atualizando o não dito.

O primeiro eixo tem como caminho a perspectiva do sujeito-professor da gestão na busca de instaurar um lugar de escuta para as crianças, em que a (in)satisfação e os referenciais pedagógicos são os principais fatores do seu movimento, e a concepção da organização pedagógica vinculada ao discurso hegemônico, o segundo eixo, que nos parece parte do conjunto de sintomas que impossibilitam a escuta. Dentro dessa perspectiva, surge o eixo “D”, trazendo a criança com as marcas das cenas parentais e pedagógicas que se estruturam presentificadas em um cotidiano programado pelas docentes, com seus significantes enigmáticos e recalcados, ou seja, com seus afetos, angústias e traumas, parte do universo simbólico infantil. Significantes enigmáticos inscritos pelas cenas familiares e pedagógicas da criança e sua impossibilidade de respondê-los, o que contribui para (re)significar seu lugar através do movimento que a criança constrói para atualizar as cenas diante do outro, com suas ideias singulares, marcas da constituição fantasmática do sujeito (LAPLANCHE, 1992). Assim, os afetos decorrentes desse construto são estruturantes, visto que motiva o entrelaçamento psíquico e a realização fantasmática, atravessados transferencialmente.

Para Anacleto (2019),

O afetivo assume a forma de uma nomeação possível para aquilo que particulariza a construção do conhecimento e como dimensão do sujeito psicológico responsável pelos interesses e motivações que impulsionam o sujeito à criação de novidades (ANACLETO, 2019, p. 39).

No processo de enlace dos eixos, encontramos aproximações dos modelos pedagógicos históricos alicerçando o ato docente, relacionados afetivamente no vínculo tecido entre os sujeitos da cena pedagógica. Nesse sentido, podemos sinalizar o lugar do sujeito-professor no campo contratransferencial, campo este delineado como fenômeno relacional, que aparece resultante dos movimentos do sujeito-criança e, portanto, familiarmente vinculado à transferência, linha central do grafo dos cenários.

Monteiro (2016) esclarece:

É isso que a noção de transferência revela: muitos outros estão presentes dos dois lados da pretensa relação professor-aluno. Do lado do professor, é a sua própria infância que se faz presente: a criança reprimida e a criança idealizada. Do lado do aluno, são todos aqueles que já foram alvo de seus desejos, notadamente seus pais (MONTEIRO, 2017, p. 136-137).

Este atravessamento do passado (re)editado na relação atualizada é, na nossa compreensão, uma das causas da síndrome da escuta vazia, uma vez que método algum dará conta do espaço que se abre entre o planejamento pedagógico da escuta e o que é esperado como resultado nos documentos e programas, pois o que está neste intervalo é o inconsciente, que pode (im)possibilitar e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, viabilizar o ato docente (re)editado (MONTEIRO, 2016). Assim entende-se que o ato docente (re)editado se apresenta em diálogo transferencial com as crianças da cena pedagógica, ancorado, também, no percurso do senso comum (psico)pedagógico.

Dessa forma, o princípio da escuta e garantia de voz das crianças, proposto a partir do aporte psicanalítico e da sociologia da infância, tanto no que se refere à ressignificação do ato docente quanto a própria construção da (im)possibilidade de uma educação para a realidade do desejo, parece encontrar a questão elucidada pela psicanálise: “o professor não tem controle sobre seu próprio discurso – sua palavra lhe escapa – assim como não tem controle sobre os efeitos dessa palavra na pessoa do aluno” (MONTEIRO, 2016, p. 136).

Nesse sentido, entendemos que o caminho para a escuta no campo educativo, especificamente, no chão da sala de aula, pode ser assinalado pelo (re)conhecimento, de professoras e professores, da dimensão simbólica dos tempos-espacos pedagógicos, bem como da relação dialógica/subjectiva entre docentes e crianças, compreendendo que essa dimensão estrutura a possibilidade de uma prática educativa que leva em conta o sujeito e reconheça as experiências atualizadas como campo precioso para a aprendizagem e, essencialmente, para o reconhecimento do sujeito desejante e do vínculo didático constituído em ato.

Kupfer (2001) pontua:

Quando um educador educa levando em conta o sujeito, poderá estar norteado, também, pela ideia 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 fazer – nem professor, nem aluno –, nada de sua aprendizagem está predeterminada (KUPFER, 2001, p. 125).

A possibilidade de (re)conhecimento da dimensão simbólica como estruturante da prática educativa se configura, em nossa análise, parte constitutiva de um percurso com potencialidade de ampliar o lugar de fala das crianças, aproximando o ato docente das experiências infantis, um vez que pode colocar em ênfase a dimensão educativa, em sentido mais específico, pedagógico, e em sentido mais singular, psicanalítico; sem que para isso precise ignorar os pontos de vista próprios da gestão, da organização e planejamento das rotinas escolares.

Portanto, compreendemos que esse traço de entendimento possa contribuir para elucidar o lugar alicerçado pelas cenas familiar/pedagógica que ampliam a dimensão simbólica marcada pelo desejo e possibilitam responder a questão: o que as crianças desejam aprender?

#### 7.1.4. **O lugar alicerçado pelas cenas familiar/pedagógica que ampliam a dimensão simbólica marcada pelo desejo – *O que as crianças desejam aprender?***

*A (Outro) é definido para nós como o lugar da fala, esse lugar sempre evocado desde que há fala, esse lugar terceiro que existe sempre nas relações com o outro, a (outro), desde que há articulação significante. Esse A não é um outro absoluto, um outro que seria o que chamamos, em nossa verbigeração moral, o outro respeitado enquanto sujeito, enquanto moralmente nosso igual. Não, esse Outro, tal como lhes ensino aqui a articular, que é simultaneamente necessidade e necessário como lugar, mas ao mesmo tempo incessantemente submetido à questão daquilo que o garante, ele próprio, é um Outro perpetuamente evanescente e que por isso mesmo, nos coloca numa posição perpetuamente evanescente (LACAN, 1992, p.172).*

As crianças, ao pisarem no chão da escola, trazem consigo experiências apreendidas das cenas familiares, bem como da teia social as quais foram inseridas enquanto sujeitos sociais, ou seja, experiências apreendidas com todos os Outros (A) que atravessaram e atravessam o seu cotidiano. As novas experiências adquiridas a partir das cenas pedagógicas que vão sendo efetivadas na Educação Infantil adentram a composição da dimensão simbólica, estruturando e constituindo o sujeito histórico, social e cultural. Nesse sentido, é fundamental que este caminho considere a perspectiva lacaniana, apresentando-nos o Outro como um lugar necessário, mesmo que passageiro, mas importante para esse processo de construto subjetivo de (re)significação social, cultural e histórica.

O trabalho de escuta das crianças nos permitiu perpassar a totalidade do tempo-espço das experiências infantis. Entretanto, há que se efetivar a linha transferencial que se apresentou como foco sobre as nossas questões e que se apresenta atravessada nos quatro eixos, no sentido de ser explicitada e não silenciada. Assim, buscamos na análise de identificação e reflexão do lugar de fala das crianças, sinalizar a conversa da cena familiar e pedagógica considerando suas singularidades, uma vez que a estrutura do psiquismo humano atua na mutabilidade do discurso, o que pode impossibilitar as rotinas e programas pensados pelo sujeito-professor.

Dessa forma, entendemos que os eixos A, B e C, ainda que não se constituam escopo específico e único das experiências vividas pelas crianças, atravessam suas vivências e se somam como alicerce fundante da dimensão simbólica apresentada no grafo dos cenários.

Há, nesse sentido, três movimentos que atravessam as experiências das crianças, não como ações cumulativas, mas como possibilidades transferenciais, como sentido que é produzido na estruturação do desejo de aprender e que (re)significa a temporalidade, dando

amplitude subjetiva para além do que constitui em ato: através *daquilo* que marca, permanece e pode ser posto em palavras.

O primeiro movimento é o que surge da (in)satisfação do sujeito-professor da gestão que, por meio da sua ética e implicação, busca de forma significativa as possibilidades da escuta ativa ancorada no protagonismo infantil. Isso nos permite inferir que o movimento da gestora amplia a perspectiva de garantia de voz no Jardim, o que, de certa forma, impulsiona a prática docente para novas experiências de escuta com as crianças, mesmo que algumas fiquem pelo caminho, fixadas nos discurso e nos documentos, mas acabam chegando até as crianças.

O segundo movimento acontece, também, a partir da (in)satisfação do sujeito-professor da gestão que, ao problematizar os tempos e espaços da educação infantil, surge a necessidade de se refletir na organização do espaço pedagógico, construindo atmosfera mais ampla de sensibilidade para a realidade das crianças do Jardim. Como apontamos na análise da observação participante onde a escola busca novos projetos e intercessões pedagógicas que ampliem os espaços de escuta.

O terceiro movimento, fundante, é o atravessamento transferencial professor-aluno, pois a criança “aposta na transferência com seu professor porque supõe nele o saber sobre o lugar que ele ocupa no mundo, o saber sobre a vida adulta” (MONTEIRO, 2016, p. 126), ou seja, a professora é quem, supostamente, pode lhe dar as respostas sobre o lugar do seu desejo. Assim, é nesse ponto que encontramos possíveis respostas para a pergunta que fizemos às crianças: o que você deseja aprender na escola?

Na escuta das crianças, durante os estádios, buscamos refletir e identificar os desejos ditos e não ditos das crianças e como acontece esse movimento no vínculo constituído na cena pedagógica. Dessa forma, notamos que a singularidade da palavra da criança apontava movimentos marcados também nas cenas parentais, corroborando com a perspectiva transferencial que colocamos em análise. Transferências postas em movimento pelo sujeito-criança, tanto das relações com os familiares quanto nas relações com as professoras e, estas, na sua relação contratransferencial com as crianças através das (re)edições das cenas pedagógicas do seu tempo histórico da infância, ainda que “as condições da prática educativa não constituam um enquadre adequado à análise dos conflitos psíquicos dos alunos” (MONTEIRO, 2016, p. 140).

No que diz respeito ao desejo dito das crianças, compreendemos que há nas palavras enunciadas o laço do outro da cena familiar, palavras marcadas como significantes, ou seja,



articuladas em cadeia com outros significantes que nos ajudam a dar sentido aos desejos e, até mesmo, aos desenhos ilustrados por elas.

Para Lacan (1960/1998),

O efeito de linguagem é a causa introduzida no sujeito. Por esse efeito, ele não é causa dele mesmo, mas traz em si o germe da causa que o cinde. Pois sua causa é o significante sem o qual não haveria nenhum sujeito no real. Mas esse sujeito é o que o significante representa, e este não pode representar nada senão para um outro significante: ao que se reduz, por conseguinte, o sujeito que escuta (LACAN, 1960/1998, p. 849).

A reflexão que desenhamos também diz respeito, como constatamos, às representações de cenas da teia social referentes ao campo afetivo, por exemplo, quando as crianças se colocam nas cenas, se percebem atuantes nas cenas e, de certa forma, sintonizam o afeto através do desejo dito. Há referência de como o Outro é representado por elas e de que forma são afetadas, profundamente, por essas representações.

Conseguimos identificar, também, que os desejos ditos trazem a simbolização das angústias infantis inscritas pelo movimento da linguagem e que se fez representado nos desenhos. É possível inferir que o endereçamento da palavra às crianças corroborou para que a simbolização pudesse ter seus efeitos produzidos, uma vez que estávamos atados de modo particular no laço transferencial.

À medida que se fazia o giro da roda e as crianças buscavam nas palavras representações para o afeto advindo da teia social, observávamos que neste movimento ocorria a simbolização do vínculo “sujeito – Outro da cena parental”, ou seja, na representação da experiência vivida, a dimensão psíquica materializava pela voz, pela palavra e pelo corpo o desejo de aprender.

Nessa perspectiva, o desejo de aprender das crianças foi se estruturando alicerçado, também, no desejo não dito. Neste caminho, observamos a relação do imaginário atravessado pelo campo simbólico, ou seja, atravessamento que institui o sujeito na ordem simbólica, ajudando-o a encontrar lugares possíveis para além da alienação parental. Entendemos, então, que a cena pedagógica se fez lugar para além do vínculo “sujeito – Outro da cena parental”, através do não dito circunscrito na fantasia, ainda que não totalmente, uma vez que (re)edições passadas não são atualizadas na sua completude.

Importante elucidar que há investimento, das crianças, no laço afetivo simbólico que se constitui na cena pedagógica. As crianças investem, pois parece haver identificação de cenas pelo fenômeno relacional, ocorrendo o vínculo subjetivante.

Lacan destaca que o subjetivo intervém de maneira definitiva na constituição do que é objetivo, compondo uma nova realidade, propriamente humana. “Alguma coisa criva de tal maneira que a realidade só é entrevista pelo homem, pelo menos no estado natural, espontâneo, de uma forma profundamente escolhida” (LACAN, 1960, p. 63).

A criança, mantida pelo vínculo subjetivante, inconscientemente, a partir do desejo não dito, conecta-se à cena pedagógica e coloca a imagem da cena parental sobre ela, atualizada, imagem que instaura seu lugar no chão da escola e, principalmente, na organização do trabalho pedagógico pensado pelas professoras.

Podemos inferir nesse processo, na perspectiva lacaniana, que o vínculo está entrelaçado pelo nó borromeano (p. 69), cujos desejos infantis estabelecem caminhos particulares e cheios de possibilidades projetando-os sobre o real da cena pedagógica com as professoras. Assim, na perspectiva borromeana, o lugar do real está no outro institucionalizado (professoras e demais crianças) como corpo não singularizado, fora da cadeia do significante, ou seja, um corpo organizado tecnicamente pelas normas e regras do espaço educativo, funcionado de acordo com as expectativas do discurso da ciência.

As palavras (o desejo dito) e as ideias construídas pelas crianças acerca do desejo de aprender, posicionadas no campo simbólico, encontram espaço para construir as identificações ancoradas nas cenas parentais, com possibilidades subjetivas que cada uma traz do seu contexto social, enlaçando-se imaginariamente com os outros buscando sustentar seus desejos, uma vez que “o desejo nos faz entrar na dimensão temporal, e vice-versa” (DOLTO, 2005, p. 184).

No campo do imaginário estão as cenas parentais e da teia social (re)editadas na figura da professora e dos colegas “preferidos”, onde retornam a imagem do traço de identificação. Nesse movimento, o desejo é colocado como motor do vínculo instituído, onde constrói, também, marcas e modelos para o desejo de aprender. Assim, as identificações e representações que compõem os desejos ditos e não ditos das crianças são atravessados pelo Outro introjetado do sujeito-criança, configurando o movimento de posição subjetiva ancorada pelas ideias criativas das crianças, alicerçadas pelas fantasias.

Compreendemos, a partir das análises, que é justamente o atravessamento das cenas parentais de se fazer representativa nas cenas pedagógicas, a partir das palavras enunciadas, que pode instituir o desejo de aprender das crianças – a manta subjetiva do desejo no desejo do Outro – e a constituição dos vínculos, dando possíveis movimentos e contornos no real do espaço-tempo educativo, fundando, o lugar possível de fala para os pequenos sujeitos e de educar para a realidade do desejo no chão da escola.

Pensamos este estudo revelador, pois desvelou o desejo da criança como desejo de comunicação intersíquica com o outro (sujeito-professor e colegas), desejo imerso no movimento complexo de linguagem entre adultos e crianças. O desejo que não tem objeto, mas tem objetivo, que sempre será a plenitude da (in)satisfação. Por isso tanta gente fitando a

fantasia? As crianças sabem bem o que é isso! É o infantil transformando angústias em experiências ancoradas na fantasia da doce ilusão (re)editada. Assim, o imaginário vai fundando a realidade daquilo que somos ou que não somos; se estamos ou não estamos. Para as crianças, que deixaram esse caminho precioso, isso parece não importar, mas podemos apontar, ao fim dessa discussão e diante do lugar de cada um no mundo, que cada ruga no rosto do adulto é a marca da vida e cada marca no corpo da criança é a pergunta da experiência vivida no desejo de aprender: *quem sou eu do outro da história escondida?*

## CONSIDERAR PARA NÃO SILENCIAR A PALAVRA

### O giro do desejo: *Isso que movimenta e anima o sujeito-criança para vida*

Pesquisar sobre o desejo no contexto da educação infantil é desvelar uma dimensão simbólica envolta no tempo-espço, atravessado por experiências e significações singulares. Contudo, os caminhos em busca do desejo de aprender das crianças, elucidados nesta tese não se configuram como recurso didático ou procedimento metodológico a serem aplicados em rotinas e/ou planejamentos escolares. A tese que ocupa lugar de centralidade no estudo, inscreve-se no reconhecimento de que o desejo das crianças provoca movimentos no vínculo didático possibilitando uma educação para a realidade, por meio da escuta e da garantia de voz desses pequenos sujeitos.

Nessa perspectiva, a manta subjetiva do desejo de aprender, evidenciada no corpo do estudo, teve como essência o ato de jogar o jogo da palavra que coloca o sujeito-criança em movimento frente às cenas da teia social, impulsionando o tempo histórico da infância na busca do conhecimento. Essa concepção ancorada na compreensão do tempo-espço subjetivo animado pela palavra e sua organização implicou aspectos psicanalíticos, culturais – do ponto de vista da Sociologia da Infância – e científico-pedagógicos. Essa triangulação se constituiu como emergência da escuta de crianças na pesquisa e na escola, reforçando a importância do fenômeno relacional no tempo histórico da infância.

Isto posto, buscamos investir no propósito de que os desejos ditos e não ditos se constituem em movimentos importantes com vistas à construção do conhecimento, na apreensão de um campo de possibilidades subjetivas e produção de conhecimento em pesquisas com crianças no chão de escolas.

Acrescenta-se que, especialmente, na conjuntura de transformação das políticas para primeira infância, em que aparece uma emergência de discussões e incertezas quanto aos diferentes campos de pesquisas com crianças, pensamos de grande valia analisar como os *desejos ditos* e os *desejos não ditos* das crianças, por meio da escuta e da garantia de voz, podem vir a movimentar o vínculo didático possibilitando uma educação para a realidade, ancorados em subsídios teórico-práticos que apontaram trilhas possíveis para a (re)significação da escuta nos espaços educativos, articulados à diversidade da teia social contemporânea.

A diversidade de experiências, conectadas à multiplicidade harmônica de vozes, permitiu a construção de uma *Manta Subjetiva dos Desejos de Aprender* que contém um

*corpus* de compreensão espessa, mas plural e complexa, resultado da convergência teórica com a cena pedagógica e que evidenciou posições singulares.

Os eixos que compõem os retalhos (A. O lugar de fala das crianças instaurado pela (in)satisfação de modelos das práticas pedagógicas postas em ato; B. O senso comum (psico)pedagógico inscrito no ato; C. O lugar pensado para as crianças atravessado pela temporalidade da dimensão do ato docente; e D. O lugar alicerçado pelas cenas familiar/pedagógica que ampliam a dimensão simbólica marcada pelo desejo) demonstram o quanto a escuta é fundante para desvelar os caminhos constituídos pelas cenas parentais e pedagógicas, imersos na dimensão subjetiva do tempo histórico da infância, uma vez que a escuta implica, ainda, ética docente e enfrentamento ao senso comum (psico)pedagógico (estritamente ligado a projetos e discursos calcados no “mais do mesmo” das rotinas e intercessões pedagógicas cotidianas).

A escuta, como bússola, que se produz na relação transferencial a partir do dizer do sujeito acionado pela única técnica da psicanálise, associação livre verbal, não está isenta e, dessa forma, se conecta a um construto de relevância ímpar na proposta educativa de ressignificação do ato docente – na contramão das ilusões tecnocientificista, de distanciamento do sujeito do desejo.

O processo de construção da *Manta Subjetiva dos Desejos de Aprender* evidenciou as vozes das crianças, as memórias educativas das professoras e a narrativa da gestora, que tiveram como cerne a escuta, levam a um amplo e complexo processo de provocações epistemológicas e metodológicas, tomadas como oportunidade de apreensão do processo de pesquisa em sua dialética: na transformação de ideias, de práticas e dos fenômenos relacionais.

De outro modo, em consonância com Dolto (2007), todo esse caminho, (re)pensado pela psicanálise, ocorre no sentido de reparação daquilo que está acontecendo, de uma compreensão que pode levar à sensível mudança das consciências esclarecidas, ainda não alienadas por pensamentos rotineiros, superficiais e reprodutores das práticas educacionais.

Com meridiana clareza, pensamos essa sinalização fundante para a realidade da Educação Infantil, cujos discursos e práticas com crianças, muitas vezes, fazem referência a metodologias e/ou procedimentos advindos de experiências educacionais ancorados na práxis do tempo histórico infantil de docentes. É preciso estarmos atentos (como evidenciado nas experiências narradas pela gestora Yzahr e as professoras em suas memórias) para que as

experiências vividas sejam auscultadas como construção de representações próprias, singulares, que revelam as identidades e especificidades de cada contexto da teia social.

É necessário romper com a perspectiva, ainda recente, de que apenas a proposta para incluir a escuta (seja nos documentos oficiais ou no discurso cotidiano) nas rotinas educativas crie um campo para acessar o sujeito. Esse caminho não se faz suficiente se não reconhecermos que antes do corpo há o incorpóreo, o sujeito inconsciente, conforme já apontado por diversos autores (FREUD, 1912/1996; LACAN, 1964/1998; KUPFER, 2000). Apenas nominar um caminho com a escuta (como “recurso didático”), sem tracejar reflexões que explicitem as memórias, trajetórias e experiências das crianças na teia social, indubitavelmente posicionariam o trabalho pedagógico apenas como cumpridor de prescrições ilusórias que em nada sustentariam as demandas postas em ato.

Nesse sentido, reiteramos que a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil sustente o reconhecimento do sujeito de desejos que comparece no chão da escola. Para Kupfer (2019, p. 164), “o saber científico é o que predomina nos ideais pedagógicos como um todo, ele encontra vias de entrada também no encontro entre *professores e crianças*, muitas vezes impossibilitando o laço quando esse conhecimento não leva em conta o desejo atravessado na tarefa educativa”.

Sustentados nos dados construídos e analisados no percurso deste estudo, reconhecemos que os aportes teóricos corroboraram no alinhavo dos retalhos, presentificando o sujeito e suas formas de atualizar os desejos de aprender, de (re)significar o chão que pisa e de se colocar no giro da roda que faz movimentar suas experiências. Nesta compreensão, a dimensão da escuta do discurso do sujeito se torna premissa essencial para todos que, de alguma forma, desejam uma escola que opere no sentido de ajudar as crianças a se desenvolverem, autorizando-os a expressar em palavras todos os seus desejos e suas fantasias (DOLTO, 2007).

A dimensão da escuta em escolas, porém, tem permanecido à mercê de iniciativas pessoais e limitadas. Um projeto de organização do trabalho pedagógico que escuta o sujeito precisa ser assumido como um caminho que reconheça a posição discursiva das crianças, que reintroduz a dimensão do desejo, tão excluída da ordem narrativa hegemônica no cotidiano escolar.

Comprendemos que a *manta subjetiva do desejo de aprender*, evidenciou que o lugar de fala das crianças é instaurado pela (in)satisfação dos modelos de práticas pedagógicas, atravessado pela temporalidade da dimensão do ato docente e alicerçado pelas cenas

familiar/pedagógica que ampliam a dimensão simbólica marcada pelo desejo. Dessa forma, a dimensão da escuta se faz nessa triangulação, por meio do reconhecimento do sujeito do desejo, participe das rotinas e intercessões compartilhadas e constituídas na diversidade das experiências e de novos dispositivos pedagógicos.

Nesse sentido, a manta subjetiva, fruto de retalhos narrativos, enche-se de peças fundantes com possibilidades para auxiliar, tanto com elementos para a compreensão da importância de uma prática pedagógica ancorada na escuta do sujeito, na estruturação das rotinas e intercessões, como para contribuir com a organização do trabalho pedagógico no contexto da escola, no que diz respeito à reformulação dos caminhos pensados para as aprendizagens, constituindo, assim, um lugar de acolhimento dos códigos de linguagens das crianças, dialogando com seu desejo no cotidiano. Entendemos ser esse um caminho possível de auxílio importante que pode cooperar estabelecendo outros percursos para trabalhos e pesquisas na área da Educação Infantil em nosso país.

Os dados construídos indicam, portanto a possibilidade da produção de novos dispositivos de diferenciação pedagógica que reconheçam o sujeito do desejo, na singularidade do encontro, acolhido em sua dimensão subjetiva.

Destarte, para que a dimensão da escuta se instale em circulação na organização do trabalho pedagógico, faz-se indispensável movimento de imersão docente em relação às singularidades do tempo histórico da infância e no processo constitutivo do tempo histórico subjetivo que alicerça o seu próprio tempo da infância. Os dados construídos durante o percurso de análise do desejo de aprender apontam processos mnêmicos e subjetivos das professoras, merecedores de um mergulho que aproximem a história subjetiva do sujeito-professor, limpando as marcas subjetivas para que o encontro pedagógico se torne possível.

A investigação com foco na escuta das crianças e no interesse pelos seus desejos, bem como a utilização das rodas de conversa como abordagem metodológica, contribuiu para a ampliação de análise dos retalhos constituintes das cenas pedagógicas. Desse modo, compreendemos que este estudo possibilita que mais sujeitos dos espaços educativos e científicos explorem esse caminho e se juntem à construção de novos dispositivos de diferenciação acadêmica.

A caracterização do lugar de fala indica um percurso de possibilidades que não se traduz às reproduções das experiências identificadas simplesmente, mas constitui-se na compreensão do tempo-espaço do sujeito do desejo e na construção de um caminho possível

que revele as singularidades do vínculo didático e que aponte uma nova perspectiva pedagógica no chão da escola.

À vista disso, é fundamental considerar os atravessamentos subjetivos constatados no meio do caminho. No estudo, esse desvelamento se fez relevante para o alcance das análises dos retalhos, ao tempo em que os aportes teóricos confrontavam as experiências evidenciadas. Sobretudo, porque deslindavam os diferentes “lugares” ocupados pelos sujeitos.

Compreender, por meio do processo de investigação, o desejo de aprender e o lugar de fala da criança foi elementar para o estabelecimento de um olhar que tornasse evidente a vida, que trafegasse no sentido contrário de uma educação tecnocientificista. Todavia, este seria um caminho tranquilizador, mas insuficiente, pois inferimos que, para resgatar a plenitude do sujeito, que se apresenta como o nome do desejo (FREUD, 1912/1996), aquele “sujeito” que é justamente o enigma trazido pela divisão que funda o inconsciente, que descentra o indivíduo e a razão (LACAN, 1973/1981), necessário irmos além e retomar, na pedagogia e no chão da escola, uma escuta que recuperasse a beleza da experiência vivida, aprendendo a jogar o jogo da palavra em ato.

O jogo da palavra é compreendido aqui pela conceituação de Dolto (2013, p.19), que o caracteriza como jogos de linguagem que “sempre consiste em fazer com que o sujeito se exprima de um modo diferente”, ou ainda, a representação do que está dizendo por um meio que não seja a palavra. Enfim, os jogos de linguagem que puderam nos auxiliar na compreensão do trabalho pedagógico que, assim como na clínica psicanalítica, pode fazer com que o sujeito “se exprima de um modo diferente” (DOLTO, 2013, p.19). Uma compreensão do espaço educativo na complexidade e atravessamentos afetivos que descortine a palavra para enunciar o desejo, auxiliando os sujeitos e suas singularidades, dentro do universo do vínculo didático estabelecido.

Em outras palavras, compreender o chão da escola pela dimensão da escuta e da palavra, demanda resgate de ocupação desse espaço com um novo jeito de estabelecer trocas subjetivas para o estabelecimento de um novo vínculo. O que implica, através da perspectiva triangular – psicanálise, sociologia da infância e educação –, o acolhimento das experiências advindas da teia social provocando ruptura da cristalização das ilusões programadas para uma suposta aprendizagem.

Nesse sentido, o que propomos – sem as certezas das “contribuições” – é a dobra de uma organização pedagógica “para a criança” na Educação Infantil que crie o vinco para uma organização pensada “com a criança”. Que contemple na escuta do sujeito sua singularidade e



sua voz, e que, para além do vinco, haja provimento das experiências fundadoras dos movimentos tecidos pelo desejo de aprender.

No caminho de retorno à simplicidade de uma criança que teve seu (re)encontro inscrito neste estudo – do (re)conto do que seu tempo histórico deu conta – podemos tomar como fundante ponto de partida, olhando para trás, gratos à Ulib: esse que sou Eu do outro da história desvelada.

Foi no (re)encontro com Ulib que o sujeito pesquisador se fez. Esse sujeito-criança de outrora é o presente que se faz implicado no caminho. Ele incorpóreo que moldou o educador e seu “estranho” caminho de pensar essa forma “estranha” de ser e estar no chão da escola, sempre (in)satisfeito (re)estruturando seu lugar. Foi a criança quem iniciou esse caminho e foi o desejo dela que estabeleceu o movimento alinhavado até aqui. À ela a gratidão. Gratidão pela memória latente, pela criatividade pungente e pela coragem singular.

Ulib é tempo histórico! É presença experiencializada cotidianamente. Ulib é sentido, significado e lugar. Território desafiador e lugar fraterno do abraço. Há-braços em Ulib! É do lugar dos seus braços que nos colocamos rumo às (in)conclusões.

Se pudéssemos dizer algo à Ulib, como pretexto de colocarmos um ponto final nessa escrita, diríamos: Meu lindo amigo, conseguimos... E Mainha tá cheia de orgulho!

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Inês Maria M. Zanforlin Pires de. A memória educativa na formação do educador: da metáfora freudiana à leitura psicanalítica. In: ALMEIDA, Inês Maria M. Zanforlin Pires de (org.). **O lugar da memória educativa na formação de professores: uma leitura psicanalítica**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.
- ALMEIDA, Sandra Francesca C. de.; LEGNANI, Viviane. **A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares**. Revista Estilos da Clínica, outubro/ 1999.
- ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2016. 7ª. ed.
- ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.
- \_\_\_\_\_. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Palavras para desatar nós**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Pimentas: para provocar um incêndio, não é preciso fogo**. São Paulo: Planeta, 2012.
- ANACLETO, Júlia Maria Borges. **Conhecimento e desejo de saber: de Piaget a Lacan**. São Paulo: Instituto Langage, 2019.
- ANDRADE, Cleyton. Escrita Chinês: A língua feita para a Caligrafia. In: Andrade, Cleyton. **Lacan Chinês: poesia, ideograma e caligrafia chinesa de uma psicanálise**. Alagoas: Edufal, 2015.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. LCT. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. Editora S.A., 1981. 2ª Ed.
- AUTRÉAUX, Patrick. L'écriture comme radeau. In: J-F Chiantaretto; C. Matha; F. Neau (orgs.). **L'écriture du psychanalyste**. Hermann. 2018.
- BARROS, Manuel. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Trad. Fernandes, F de. S. Petrópolis: Vozes, 2013. 35ª. Ed.
- BERNARDINO. Leda Mariza Fischer. **As psicoses não-decididas da infância: um estudo psicanalítico**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004.
- BITTENCOURT, Cleonice Pereira do N.; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin P. de.; PATO, Claudia Maria Lyra; SQUARISI, Katilen Machado Vicente. Memória educativa como dispositivo de pesquisa: tecendo laços na Universidade. In: **Revista Educação UFSM**. Santa

Maria, RS. v. 46. Jan/dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/40682>> Acesso em: 10 de fev 2022.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os professores entre o prazer e o sofrimento**. Trad. Sobral, M. S. G. Trad. São Paulo: Loyola, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

BROUCK, Jeanne Van Den. **Manual para uso das crianças com pais difíceis**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

CALVINO, Ítalo. Por que vocês escrevem? In: \_\_\_\_\_. **Mundo escrito e mundo não escrito**. Companhia das Letras. 2015.

CECCARELLI, Paulo. Sintoma e educação: breves reflexões sobre esta formação de compromisso. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). **Os sintomas na educação de hoje: o que fazemos com “isso”?** Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

CHNAIDERMAN, Mirian. Uma escuta-olhar: a experiência do cinema. In: **Coleção Ensaios Brasileiros Contemporâneos**. Psicanálise. Brasília: Funarte.

CODEPLAN. **O ingresso de estudantes em creches e pré-escola**. Distrito Federal, 2020. Disponível em: <<https://www.codeplan.df.gov.br/cresce-o-numero-de-matriculas-na-educacao-infantil-do-distrito-federal>> Acesso em: 10 de mar 2022.

CORSARO, William. **A Sociologia da Infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_. A reprodução interpretativa do brincar ao faz-de-conta das crianças. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, n 17, 2002, 113-134.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2010. 3ª. ed.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. **Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil**. Cadernos De Pesquisa, v 49, p. 16–34. 2019. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6035>.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. 7ª ed.

DELGADO, Ana Cristina Coll.; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: Cruz, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n 125, p. 171 – 179. 2005.

DEMARTINI, Patrícia. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. Florianópolis: **Revista Zero-a-seis**. V. 4, n 6, 2001. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/10319>> Acesso em: 20 de abr 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria da Criança do Distrito Federal. **Guia Metodológico de Fomento à Participação Infantil nas Políticas Públicas**. Brasília. Comitê Distrital pela Primeira Infância. Brasília: SECriança. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Criança do Distrito Federal. **Plano Distrital pela Primeira Infância do Distrito Federal**. Comitê Distrital pela Primeira Infância. Brasília: SECriança. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Estratégia de Matrículas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Portaria nº 724 de 27 de dezembro 2021. Brasília: SEEDF. 2022.

DOLTO, Françoise. **A Causa das Crianças**. São Paulo: Ideias & Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **As etapas decisivas da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Inconsciente e Destinos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

\_\_\_\_\_. **No jogo do desejo: ensaios clínicos**. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. **Seminário de psicanálise de crianças**. São Paulo, SP: Martin Fontes, 2013. 1ª ed.

\_\_\_\_\_. **Tudo é Linguagem**. Trad. Machado, L. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Perspectiva. 1992.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise e pediatria**. Trad. A. Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1988. 4ª ed.

DRUMMOND, Cristina. Ensaio: Diferença sexual e inconsciente. In: **Papéis de Psicanálise**. v.1. Belo Horizonte: Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais, 2004. p. 29 – 32.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 3ª ed.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: \_\_\_\_\_. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhambi, 1961.

FERRAZ, Vinícius. **Bernardo sob o céu estrelado**. Fortaleza: Editora Brasil Tropical, 2019.

FORBES, Jorge. **Da palavra ao gesto do analista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

FREIRE, Ana Beatriz. Tratando o impossível: transmissão, corpo e constituição do sujeito: o caso de uma adolescente autista. In: Almeida, Sandra F. C.; Kupfer, Maria C. M. (orgs.). **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. (1912). **A Dinâmica da Transferência**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. Jayme Salomão. v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. (1900). **A interpretação dos sonhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. IV e V. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

\_\_\_\_\_. (1920/2010). Além do princípio do prazer: In: Freud, Sigmund. **História de uma neurose infantil; O homem dos lobos; Além do princípio do prazer e outros textos: (1917-1920)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIV. Trad. Souza, P. C. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. (1894). **As neuropsicoses de defesa**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. III. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

\_\_\_\_\_. (1910). **Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1909). **Duas Histórias Clínicas O “Pequeno Hans” e o “Homem dos Ratos”**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. X: Imago Editora, Rio de Janeiro. 1996.

\_\_\_\_\_. (1908[1907] /1980). **Escritores criativos e devaneios**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Trad. J. Salomão. v. IX. Rio de Janeiro: Imago. 1996.

\_\_\_\_\_. (1893-1895). **Estudos sobre a histeria**. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. II. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1976). **História de uma neurose infantil**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1926). Inibição, Sintoma e Angústia. In: FREUD, Sigmund. **Inibição, Sintoma e Angústia; O Futuro de uma Ilusão e outros textos**. Obras completas. Trad. Souza, Paulo César de. v. XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. (1939). **Moisés e o monoteísmo**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1933 [1932]). **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1911). **O caso de Schereber, artigos sobre a técnica e outros trabalhos**: Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, V. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1918[1914]). **O Homem dos Lobos**. Obras completas, v. XIV. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. (1913). O interesse científico da psicanálise. In: FREUD, Sigmund. **Totem e Tabú e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. V. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1930). **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Projeto para uma psicologia científica. In: Freud, Sigmund. **Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. I. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1914). **Recordar, repetir e elaborar: novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

\_\_\_\_\_. (1905). **Três Ensaio sobre a Sexualidade**. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. VII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

\_\_\_\_\_. (1912). Uma nota sobre o inconsciente na psicanálise. In: FREUD, Sigmund. **O caso Schereber, artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. (1914-1917). **Artigos de metapsicologia**: narcisismo, pulsão, recalque, inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. 7ª. ed.

\_\_\_\_\_. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009. 24ª. ed.

GIOVANNETTI, Márcio de Freitas. **Considerações sobre a escrita psicanalítica**. Ide: São Paulo, n 34. Janeiro, 2012. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ide/v34n53/v34n53a21.pdf> > Acesso em: 27 de mai 2022.

GOUVÊA, Maria Cristina S. Contribuições dos estudos da infância para a compreensão da criança. In: **Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com isso?** Pereira, Marcelo Ricardo. (org.). Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

GUERRA, Andréa. **Como viver junto com a diversidade de gozos?** In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). Os sintomas na educação de hoje: o que fazemos com “isso”? Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo educativo.** Psicanálise e educação; Publisher, Vozes, 2001.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? In: **Educação e sociedade**, v. 26, maio/ago, 2005.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da psicanálise de Freud à Lacan.** v. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da psicanálise de Freud à Lacan.** v. II. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da psicanálise de Freud à Lacan.** v. III. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

KLEIN, Melanie. A Psicanálise de Crianças. In: **A Técnica da Análise de Crianças Pequenas.** v. II. Rio de Janeiro. RJ.: Imago, 1997.

KORCZAK, Janusz. **Como Amar uma criança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 2003. 7ª. ed.

KUPFER, Maria Cristina. **Uma educação para o sujeito do livro Educação para o futuro: psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta, 2001. 2ª. ed.

\_\_\_\_\_. Considerações finais. In: BRIDON, Daniela. **O bebê na creche: possibilidades educativas a partir do desejo.** São Paulo: Escuta, 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação para o futuro: Psicanálise e Educação.** São Paulo: Escuta, 2000.

\_\_\_\_\_. **Freud e a educação.** O mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. O que toca à psicologia escolar. In: Souza, M.P.R. e Machado, A. M. **Psicologia Escolar: Em Busca de Novos Rumos.** São Paulo, SP.: Casa do Psicólogo, 1997.

LACAN, Jacques. Nota sobre a criança. In: **Outros Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

\_\_\_\_\_. **O Seminário, livro 11:** os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. (1969-1970). **O seminário, livro 17:** o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

\_\_\_\_\_. (1901-1981). A báscula dom desejo. In: Lacan, Jacques. **O Seminário, Livro 1:** os escritos técnicos de Freud. Trad. Milan, B. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1981.

\_\_\_\_\_. (1901-1981). **Escritos.** Trad. Ribeiro, V. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

\_\_\_\_\_. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: \_\_\_\_\_. (1901-1981). **Escritos.** Trad. Ribeiro, V. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

\_\_\_\_\_. (1972-1973). **O Seminário, livro 20:** mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Seminário, livro 3:** As psicoses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

\_\_\_\_\_. (1958). **O Seminário, livro 6:** O desejo e sua interpretação. Trad. Berliner, C. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

\_\_\_\_\_. (1986). **O seminário, livro 7.** A ética da psicanálise. Trad. Jacques-Aiain Miller. Editora: Zahar, Rio de Janeiro, 2017.

\_\_\_\_\_. (1960-1961). **O Seminário, Livro 8:** A transferência. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1992.

\_\_\_\_\_. Os complexos familiares na formação do indivíduo – ensaio de análise de uma função em psicologia. In: \_\_\_\_\_. **Outros escritos.** Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2003.

\_\_\_\_\_. Respostas a estudantes de filosofia. In: LACAN, Jacques. **Outros Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. **Televisão.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_. (1938). Os complexos familiares na formação do indivíduo. In: \_\_\_\_\_. **Outros Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

LAJONQUIERE, Leandro de. A palavra e as condições da educação escolar. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 2, p. 455-469, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000200006>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **De Piaget a Freud:** a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ: Vozes. 1992.



\_\_\_\_\_. De um psicanalista na educação. In: ROSADO, J; PESSOA, M. **As abelhas não fazem fofoca**: estudos psicanalíticos no campo da educação. São Paulo: Instituto Langage, 2021. 1ª ed.

\_\_\_\_\_. Do interesse epistemológico dos estudos psicanalíticos na educação. In Pereira, Marcelo Ricardo (org.). **Os sintomas na educação de hoje**: que fazemos com “isso”? Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

\_\_\_\_\_. Educação e infanticídio. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 25, n. 01. p. 165-177. abril, 2009.

\_\_\_\_\_. **Figuras do Infantil**. A psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. A psicanálise, a educação e o esgotamento da infância. **Colóquio do LEPSI do IP/FE-USP**. Disponível em: <[www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300015&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300015&script=sci_arttext)> Acesso em: 20 ago 2022.

LAPLANCHE, Jean. **Vocabulário da psicanálise**. Direção de Daniel Lagache; trad. Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 4ª ed.

LERNER, Rogério; KUPFER, Maria Cristina. (Orgs.) **Psicanálise com crianças**: clínica e pesquisa. São Paulo: Escuta-Fapesp, 2008.

LIMA, Vinicius Moreira. As tábuas da sexuação, os gêneros e o contemporâneo. In: **Opção Lacaniana online**. Ano 8. n 23. Julho/2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANNONI, Maud. **A primeira entrevista em psicanálise**: um clássico da psicanálise. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier Ed., 2004.

\_\_\_\_\_. **Da paixão do ser à loucura de saber**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 1989.

\_\_\_\_\_. **O que falta à verdade para ser dita**. Campinas: Papyrus, 1990.

MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993.

MASSOLO, Miguel. As abelhas contam piadas? In GROSSI, Esther. Pillar (org.). **Por que ainda há quem não aprende?** A teoria. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MELMAN, Charles. "O nó borromeu na fobia", in: CALLIGARIS, C., DEPUIS, R., HILTENBRAND, J.P., LACOTE, C., VANDERMERSCH, B. (Orgs.). **A fobia**. Rio de Janeiro: Revinter, 1994.

MEZAN, Renato. Do autoerotismo ao objeto: a simbolização segundo Ferenczi: (1993). **Em Percurso**. Revista de Psicanálise. Ano VI. n. 10. 1º Semestre de 1993.

MILLER, Jacques-Alain. Lacan, professor de desejo. In: **Opção Lacaniana online nova série**. Ano 4. n. 12. Novembro, 2013, p. 1-9. Entrevista ao Le Point, publicada em 06/06/2013. Disponível em: [http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero\\_12/lacan\\_professor\\_desejo.pdf](http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_12/lacan_professor_desejo.pdf) Acesso em: 04 set. 2022.

MIRANDA, Cássio Eduardo S. "Angústia real" e mal-estar docente: fragmentos de uma conversação. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). **Os sintomas na educação de hoje: o que fazemos com "isso"?** Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. **Entre professor e aluno: um estudo psicanalítico sobre a transferência**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2016.

MOURÃO, Elaine Cristina. Diálogos sobre o saber especializado na formação de professores para a educação inclusiva. In: ROSADO, J; PESSOA, M. **As abelhas não fazem fofoca: estudos psicanalíticos no campo da educação**. São Paulo: Instituto Langage, 2021. 1ª ed.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças**. Rio de Janeiro: Foz Editora, 2013. 1ª ed.

NASCIMENTO, Marcos Bulcão. **A constituição da realidade Segundo a psicanálise: Freud e Lacan encontram Kant e Descartes**. EBook Kindle, 2017.

NASIO, Juan-David. **Lições sobre os 7 Conceitos Cruciais da Psicanálise**. Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro, 1997, p. 116.

\_\_\_\_\_. **O silêncio na psicanálise**. (Org.) \_\_\_\_\_; trad. Martha Prada e Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

NETO, Oswaldo França. O afeto na psicanálise e as dificuldades de sua operacionalização. **Revista Affectio Societatis**, v. 11, n. 20, janeiro-junho de 2014. Disponível em [https://www.academia.edu/24808311/O\\_AFETO\\_NA\\_PSICAN%C3%81LISE\\_E\\_AS\\_DIFICULDADES\\_DE\\_SUA\\_OPERACIONALIZA%C3%87%C3%83O\\_AFFECTION\\_IN\\_PSYCHOANALYSIS\\_AND\\_THE\\_DIFFICULTIES\\_OF\\_IT](https://www.academia.edu/24808311/O_AFETO_NA_PSICAN%C3%81LISE_E_AS_DIFICULDADES_DE_SUA_OPERACIONALIZA%C3%87%C3%83O_AFFECTION_IN_PSYCHOANALYSIS_AND_THE_DIFFICULTIES_OF_IT).> Acesso em: 20 mar 2023.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Porto Codex, 1995.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo. Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (org). A construção dos ambientes de convivência e aprendizagem nas instituições de Educação Infantil. In: **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; Antonino, Edileide. “Amo em ti mais que tu”: transferência de professor x aluno na constituição do saber. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). **Os sintomas na educação de hoje: o que fazemos com “isso”?** Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

PAIN, Sara. A ignorância necessária para a aprendizagem. In GROSSI, Esther Pillar. (org.). **Por que ainda há quem não aprende?** A teoria. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). **Os sintomas na educação de hoje: o que fazemos com “isso”?** Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

\_\_\_\_\_. **O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

PONTALIS, Jean- Bertrand; Mango, Edmundo Gómez. A transitoriedade (Verganglichkeit). In: **Freud com os escritores.** São Paulo: Três Estrelas, 2012.

\_\_\_\_\_. Isso em letras maiúsculas. In: **Percurso**, n. 23, 2º Semestre de 1999.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In. FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 3ª ed.

PRIORE, Mary Del. (org.) **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2016.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância.** Braga: Universidade do Ninho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: Faria, Ana Lúcia Goulart; Dermatini, Zeila de Brito F; Prado, Patrícia Dias. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 19 – 48.

\_\_\_\_\_. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 137-162, jul/dez, 2002.

RECANTO DAS EMAS, Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico: Jardim de Infância.** 2021.

REIK, Theodor. (1926). No início é o silêncio. In: Nasio, Juan-David. **O silêncio na psicanálise.** Trad. Prada e Silva, M. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

REIS, Ricardo. **Odes de Ricardo Reis.** Fernando Pessoa. (Notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1946.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma Pedagogia que escuta.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

RICOEUR, Paul. A vida: uma narrativa em busca de um narrador. In: \_\_\_\_\_. **Escritos e conferências 1 em torno da psicanálise**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

ROLLAND, Jean-Claude. Falar, renunciar. In: **Antes de ser aquele que fala**. São Paulo: Ed. Bluche, 2017. 1ª ed.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Adail Silva Pereira dos. **Infância e criança: um estudo em representações sociais com professores dos centros de educação da primeira infância – cepi's / DF**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Brasília. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto. As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância. Projeto POCTI/CED/2002.

\_\_\_\_\_; CERISARA, Ana Beatriz. (orgs.). **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

\_\_\_\_\_; GOUVEIA, Maria Cristina Soares. (orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 2ª ed.

\_\_\_\_\_; PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Ninho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SCOCUGLIA, Jovanka Baracuhey Cavalcanti. A hermenêutica de Wilhelm Dilthey e a reflexão epistemológica nas ciências humanas contemporâneas. In: **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 249-281, jul./dez. 2002.

SIMANKE, Richard Theisen. **Metapsicologia lacaniana – os anos de formação**. UFPR Ed. 2002.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOARES, Leandro Queiróz.; Ferreira, Mário César. Pesquisa participante como opção metodológica para investigação de práticas de assédio moral no trabalho. In: **Revista Psicologia**. v.6. n.2. Florianópolis: dez. 2006. Disponível em: <  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1984-6657&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_serial&pid=1984-6657&lng=pt&nrm=iso)>  
Acesso em: 18 mar 2020.

TELLES, Rosana da Silva. A identidade da família contemporânea e as novas demandas à escola. In: **Cadernos de Psicanálise / Sociedade de Psicanálise da Cidade do Rio de Janeiro**. v. 30, n 33. Rio de Janeiro: A Sociedade, 2014.

THOMAS, M. C. Introdução à obra de Melanie Klein. In: NASIO, J. D. (Coord.). **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

UNICEF. **Cenário de Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da Pandemia COVID-19 na Educação.** Brasil, 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>.> Acesso em: 10 mar 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 2002. 14<sup>a</sup> ed.

VOLTOLINI, Rinaldo. Poder, impotência e impossível no discurso pedagógico. In Almeida, Sandra Francesca C.; Kupfer, Maria Cristina M. (orgs.). **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: **Reunião anual da ANPeD**, n. 32, 2009, Caxambu, MG. Anais. Caxambu, MG: ANPeD, 2009.

WILLEMART, Philippe. Fala escrita: Par ou ímpar? In: Willemart, Philippe. **Além da psicanálise: A literatura e as artes.** São Paulo: Nova Alexandria. 1995.

\_\_\_\_\_. O surgimento do sujeito na rasura do manuscrito. In: \_\_\_\_\_. **Os processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

**APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DO RECANTO DAS EMAS**



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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhor Coordenador,

Sou **Adail Silva Pereira dos Santos**, professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atualmente cursando Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília e estou realizando uma pesquisa cujo tema “**A escuta na primeira infância: uma possibilidade de educar para a realidade do desejo no chão da escola**” tem orientação da Profª Drª Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

Em razão disso, solicito a sua autorização para que os professores e crianças do Jardim de Infância da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sob responsabilidade da Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas, participem como sujeitos dessa pesquisa.

Esclarecemos que as informações colhidas serão utilizadas academicamente nesta pesquisa, ao mesmo tempo em que garantimos o anonimato dos sujeitos participantes.

Certos de podermos contar com sua colaboração, antecipadamente agradecemos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos a respeito desse trabalho.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
**Adail Silva Pereira dos Santos**  
(Doutorando)

\_\_\_\_\_  
**Profª Drª Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida**  
(Orientadora)

Contato: [adaylsantos@gmail.com](mailto:adaylsantos@gmail.com) – 98.....

**Autorização:**

Eu \_\_\_\_\_, autorizo os professores e crianças (com as devidas autorizações dos seus responsáveis) do Jardim de Infância da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que estão sob a responsabilidade da Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas a participarem da pesquisa de Doutorado em Educação, acima identificada, sob a coordenação do pesquisador Prof. Adail Silva Pereira dos Santos.

Assinatura: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

**Obs: Este modelo será aplicado também para a equipe gestora do Jardim de Infância com as devidas adaptações.**

**APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**



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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA  
NARRATIVA - Equipe pedagógica**

Eu \_\_\_\_\_,  
RG, \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_ autorizo o pesquisador Prof. Adail Silva Pereira dos Santos, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, cujo projeto de pesquisa é denominado **“A escuta na primeira infância: uma possibilidade de educar para a realidade do desejo no chão da escola”** sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, a utilizar-se das informações obtidas na entrevista narrativa, da qual participo, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa, onde está assegurado o total anonimato.

Declaro-me ciente e concordo com o acima exposto.

\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante/RG

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Data

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA ADICIONAR INFORMAÇÕES  
PROFISSIONAIS**



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

**QUESTIONÁRIO: INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS (equipe pedagógica)**

1. Há quanto tempo você trabalha na escola?
2. O que a levou a vir trabalhar nessa escola e nesta comunidade?
3. Quando você chegou como era a participação das crianças escola e da comunidade nos projetos da escola? Como você enxerga essa participação atualmente?



## APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



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

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – Professores.

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador da identidade: \_\_\_\_\_, abaixo qualificado, declaro para fins de participação em pesquisa, na condição de participante de pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do projeto de pesquisa, versando sobre **“A escuta na primeira infância: uma possibilidade de educar para a realidade do desejo no chão da escola”**, do pesquisador Adail Silva Pereira dos Santos, orientando da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida (almeida@unb.br), do curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;

Garantia do esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia utilizada;

Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo do seu cuidado.

Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-se absoluta privacidade.

Declaro, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente participar desta pesquisa.

### QUALIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome: \_\_\_\_\_

Identidade: \_\_\_\_\_ data de nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Sexo ( )M ( )F

Endereço: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

### DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

Declaro para os fins de realização de pesquisa, ter elaborado esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do participante acima qualificado para a realização dessa pesquisa.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Adail Silva Pereira dos Santos  
adaylsantos@gmail.com

**APÊNDICE E – MEMÓRIA EDUCATIVA: convite de aceite****UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezada professora,

Com muita alegria te convido a fazer parte da minha pesquisa juntamente com minha orientadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, com a temática “**A escuta na primeira infância: uma possibilidade de educar para o desejo no chão da escola**”. A pós-graduação é de doutorado em Educação pela Universidade de Brasília.

Esclareço que serão informados os objetivos da pesquisa e procedimentos a serem utilizados. Você terá liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, tenha certa a garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando absoluta privacidade.

Após a realização da pesquisa me disponho a dar a devolutiva de todo trabalho.

O seu aceite é muito significativo para pesquisa, possibilitando novas perspectivas e olhares no âmbito da Educação.

Desde já agradeço sua preciosa atenção na certeza de um trabalho bem produtivo.

Estou à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Adail Silva Pereira dos Santos  
[adaylsantos@gmail.com](mailto:adaylsantos@gmail.com)

Professora Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida  
[almeida@unb.br](mailto:almeida@unb.br)

## APÊNDICE F – MEMÓRIA EDUCATIVA



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

**Responsáveis pela pesquisa:** doutorando Adail Silva Pereira dos Santos; orientadora Profa. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

### MEMÓRIA EDUCATIVA

**Prezado (a) professor (a),**

Propomos como elaboração de sua memória educativa uma imersão em sua trajetória de vida como estudante, resgatando na sua história, tempos, episódios, situações, pessoas, imagens, processos dessa experiência, quer sejam de aspectos positivos ou não.

Faça um reolhar a essa trajetória e reorganize criticamente suas representações e sentimentos que marcaram sua caminhada como aluno e que se inscrevem hoje na sua prática docente.

Percurso possível:

1. Inicialmente percorra suas sensações, quer sejam visuais, olfativas, auditivas, táteis, afetivas e tantas outras que constituem suas experiências infantis. Registre tudo.
2. Retome seu processo de escolarização, pontuando:
  - O(a) professor(a) de que mais, ou menos, gostou;
  - as disciplinas com as quais mais se identificou e aquelas em que teve grandes dificuldades (quanto à aprendizagem);
  - os conteúdos aprendidos prazerosamente ou dolorosamente;
  - as atividades realizáveis com gosto e sucesso e outras de forma indesejável ou com insucesso;
  - como os conteúdos foram ensinados/ aprendidos e metodologias que deixaram marcas positivas e negativas;
  - as relações professor-aluno (comunicações, estilos, posturas dos/as professores/as);
  - o processo avaliativo (modalidades/frequência);

- o ambiente escolar (aspectos físicos, lugares, infraestrutura pedagógica, aspectos relacionais/ intrapessoais);
- a relação família/escola/sociedade;
- como você se sentia como aluno (a).

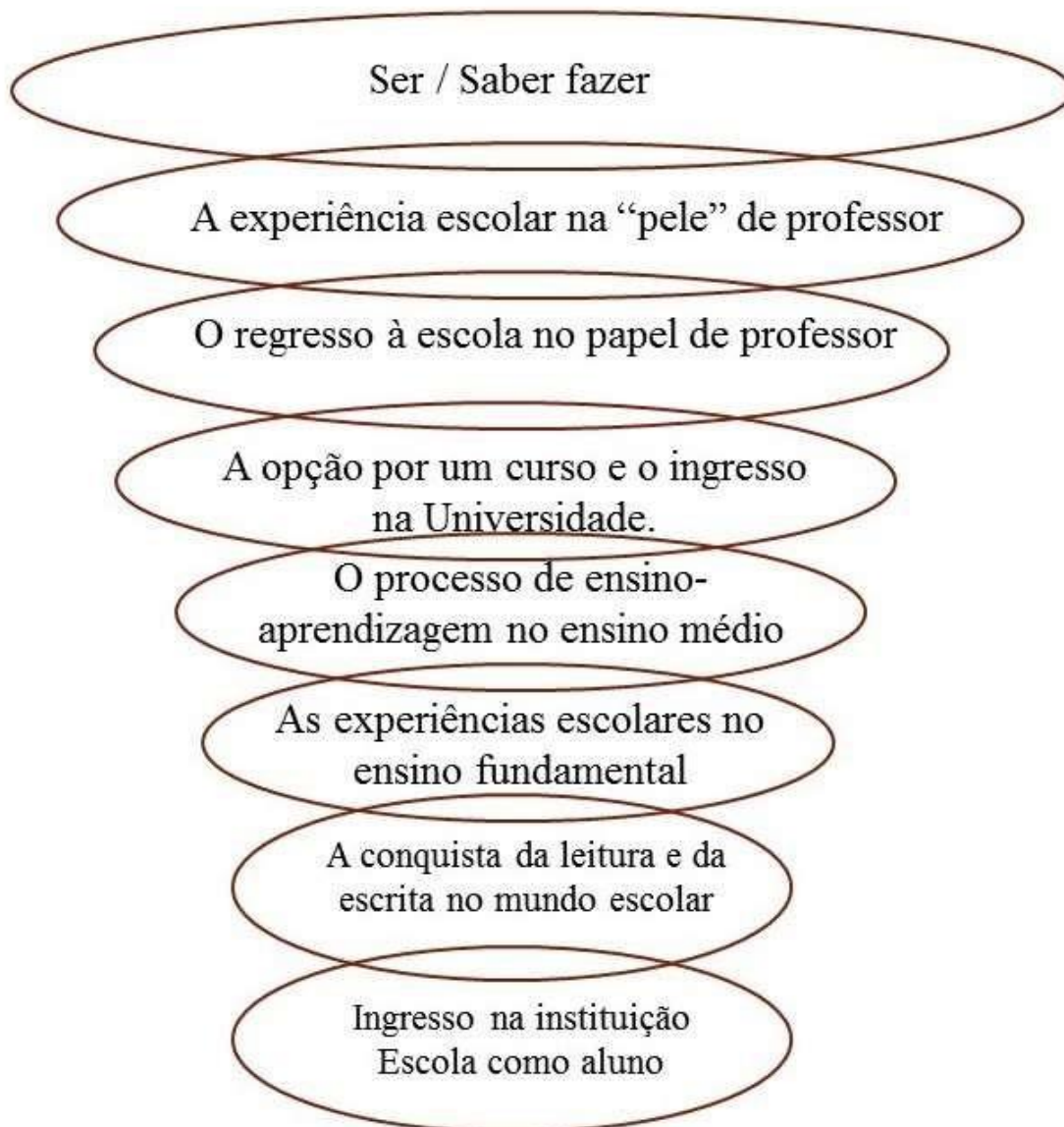
**3. Presentifique sua análise, observando:**

- Como me percebo diante dessa constituição ao longo de tantos anos e com diferentes modos de ensinar;
- dificuldades existentes entre o que e o como me foi ensinado e os meus procedimentos e posturas atuais em sala de aula;
- razões que determinaram minha escolha profissional a partir dessa vivência e do meu processo de formação;
- como ressignifico, hoje, os papéis do (a) professor (a) e do (a) aluno (a) a partir das minhas experiências escolares anteriores? Como a Educação Infantil repercutiu em sua prática docente?

Escreva sem limites de espaço para o seu registro. Podem-se incluir imagens (desenhos, filmes e fotos) de sua trajetória que o auxiliem a revivê-la. Uma boa viagem através dos caminhos mnemônicos da sua historicidade.

Para facilitar sua escrita, apresentamos um diagrama que poderá ajudá-lo(a) a situar-se no curso de sua trajetória de aluno a professor, ao longo do ciclo vital.

Trata-se de uma espiral das interações com o mundo escolar no qual se desenvolveu o processo formal de ensino-aprendizagem. Essa espiral reflete uma dinâmica sequencial integrativa: os processos de ensino-aprendizagem ocorrentes em cada fase são incorporados às vivências dos estágios seguintes, num nível crescente de complexidade.

**ESPIRAL DA MEMÓRIA EDUCATIVA**

Observação: No **Ser/ Saber fazer**, coloque sua experiência também a partir das suas experiências enquanto criança na Educação Infantil, como se deu sua caminhada e o que repercute até hoje no chão da sua sala de aula.

**APÊNDICE G – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇAS DO JARDIM DE INFÂNCIA DO RECANTO DAS EMAS**



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

Assentimento informado para crianças do Jardim de Infância do Recanto das Emas com idade de 5 anos que estão sendo convidados a participar da pesquisa: **A escuta na primeira infância: uma possibilidade de educar para o desejo no chão da escola.**

**Nome da criança:** \_\_\_\_\_

**Parte I-** Meu nome é Adail Silva Pereira dos Santos, sou professor, trabalho com escuta de crianças na Educação Infantil e vou pesquisar o que as crianças desejam aprender nesta escola. Queremos saber o que estas crianças esperam da escola e o que desejam aprender, acreditamos que esta pesquisa possa nos ajudar a compreender isso.

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não. Discutimos esta pesquisa com seus pais, mães ou responsáveis, com seus professores e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Se você vai participar da pesquisa, seus pais, mães ou responsáveis também terão que concordar. Mas se você não desejar fazer parte da pesquisa, não é obrigado, até mesmo se seus pais, mães ou responsáveis concordarem.

Você pode discutir qualquer coisa deste formulário com seus pais, professores e amigos ou qualquer um com quem você se sentir a vontade de conversar. Você pode decidir se quer participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não é preciso decidir imediatamente. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente porque, você pode ter ficado mais interessado ou preocupado. Por favor, peça que eu pare a qualquer momento e eu explicarei.

**Objetivos** - Queremos analisar como os desejos das crianças podem vir a fazer parte da construção do conhecimento possibilitando uma educação melhor. Precisamos saber o que as crianças desejam aprender na escola para compreender quem são as crianças e como a escola pode se organizar melhor para escutar os seus desejos

**Escolha dos participantes** – Estamos realizando esta pesquisa na Cidade do Recanto das Emas por ser uma cidade onde o pesquisador já tem uma abertura interessante e a Educação Infantil por ser a modalidade de ensino onde o pesquisador atua há mais de 16 anos.

**Voluntariedade de Participação** – Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. É você quem vai decidir. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada mudará na escola com você. Até mesmo se disser "sim" agora, poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema.

**Procedimentos** – Nós vamos nos encontrar algumas vezes para umas rodas de conversa. O primeiro encontro você me falará algumas informações sobre você para que eu possa preencher uma ficha com os seus dados e seus dados ficarão sob sigilo. Teremos mais dois encontros, iremos escutar uma história chamada “Bernardo sob o céu estrelado”, vamos discutir a história com mais quatro ou três colegas. Depois você irá responder algumas perguntas feitas pelo pesquisador. Depois do encontro iremos desenhar os nossos desejos em um *diário dos desejos*.

**Riscos** – Na discussão da história você irá lembrar algumas coisas sobre sua vida, pois o personagem é uma criança como você e tem muitos desejos sobre a sua vida e sobre a escola. Pode ser que aconteça de você se identificar com o personagem ou com a história. Você pode também se sentir incomodado com alguma fala dos colegas, ficar cansado com a participação dos encontros e ou se irritar quando não deixarem você falar. Caso isso aconteça, sinta-se a vontade para falar, que imediatamente mudaremos a forma da discussão e estaremos a disposição para conversar com você e com o grupo.

(conferir se a criança entendeu os riscos e desconfortos da pesquisa): (  )sim (  )não.

**Benefícios** – Esperamos que você pense sobre o que deseja aprender na sua escola.

**Confidencialidade** – Não falaremos para outras pessoas que você está nesta pesquisa e também não daremos informação sobre você para qualquer um que não trabalha na pesquisa. Depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados para você, seu professor e seus pais.

As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, a não ser o pesquisador poderá ter acesso a elas. Qualquer informação sobre você terá o nome que você escolheu. Só o pesquisador saberá qual é o nome que você escolheu.

**Compensação** – Se você tiver vontade de desistir da pesquisa ou se aborrecer em algum momento da pesquisa, nos procure e ou fale com seus pais e professor para nos comunicar.

**Divulgação dos resultados** – Quando terminarmos a pesquisa, eu sentarei com você e seus professores e falaremos sobre o que aprendemos com a pesquisa. Eu também lhe darei um papel com os resultados por escrito. Depois, iremos falar com mais pessoas, cientistas e outros, sobre a pesquisa. Faremos isto escrevendo e compartilhando textos e indo para as reuniões com pessoas que estão interessadas no trabalho que fazemos.

**Direito de recusa ou retirada do assentimento informado** – Você não é obrigado a fazer parte desta pesquisa. Ninguém ficará chateado com você caso você não queira participar. Você pode pensar um pouco mais e falar depois se você quiser. Poderá mudar de ideia depois e tudo continuará do mesmo jeito.

**Contato** – Você pode me perguntar agora ou depois. Eu escrevi um número de telefone e endereço onde você pode nos localizar ou, se você estiver por perto, você poderá vir e nos ver. Se você quiser falar com outra pessoa tal como o seu professor, não tem problema.

## **Parte II - Certificado do Assentimento**

Eu entendi que a pesquisa é sobre o que desejo aprender na escola. Eu vou conhecer uma história e a partir desta história discutirei com os colegas o que se passou na história e depois vou pensar sobre o que desejo aprender na escola.

Assinatura da criança:

---

Escreva seu nome

Ou desenho seu nome:



Assinatura dos pais/responsáveis: \_\_\_\_\_

Ass. Pesquisador: \_\_\_\_\_

Dia/mês/ano: \_\_\_\_\_

- Pesquisador: Adail Santos (9.....)

Modelo retirado e adaptado da Fonte:

<[http://www.who.int/rpc/research\\_ethics/informed\\_consent/en/print.html](http://www.who.int/rpc/research_ethics/informed_consent/en/print.html)>



**APÊNDICE H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA**



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

**Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “*A escuta na primeira infância: uma possibilidade de educar para a realidade do desejo no chão da escola*”, sob a responsabilidade do pesquisador Adail Silva Pereira dos Santos vinculado ao *Programa de pós-graduação em educação da Universidade de Brasília*.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais*.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**(Obs.: Este termo será destinado para professores e equipe pedagógica, com as devidas adaptações).**

**APÊNDICE I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E  
SOM DE VOZ DAS CRIANÇAS PARA FINS DE PESQUISA**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz das crianças para fins de pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_,  
mãe/pai/responsável pela criança \_\_\_\_\_,  
autorizo a utilização de sua imagem e som de voz, na qualidade de (co)participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “*A escuta na primeira infância: uma possibilidade de educar para a realidade do desejo no chão da escola*”, sob a responsabilidade do pesquisador Adail Silva Pereira dos Santos vinculado ao *Programa de pós-graduação em educação da Universidade de Brasília*.

A imagem e som de voz da criança podem ser utilizadas apenas para *análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais*.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz da criança por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz da criança supracitada, da qual sou responsável legal.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o responsável legal pela criança.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável legal pela criança

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE J – RODA DE CONVERSA COM PROFESSORES



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

### RODAS DE CONVERSAS

#### Primeiro Encontro com os professores das crianças pesquisadas

**Objetivo:** sensibilizar os professores para o reconhecimento da importância de uma escuta das crianças e o sentido que elas dão a esse desejo no chão da escola.

#### Primeiro Momento:

- Apresentação do pesquisador.
- Resumo da história de Ulib e a Casa das Borboletas.
- Apresentação dos professores.
- Agradecer por terem dado o espaço para a pesquisa e entregar o presente: O livro “Bernardo sob o céu estrelado”.

#### Segundo Tempo:

- Apresentar de que forma o pesquisador irá conduzir a pesquisa (literatura infantil como mediador/ as rodas de conversas/ os registros deles).
- Explicar o que os sentidos da escuta e da garantia de voz das crianças.

#### Terceiro Tempo:

- Na pesquisa como será realizada com crianças pequenas, precisamos ter cuidado com a exposição de dados, nesse sentido, não serão revelados os nomes dos sujeitos.
- Aqui falaremos de como esses dados serão tratados pelo pesquisador.
- Trataremos das reuniões que faremos com as famílias para apresentar a proposta de pesquisa.
- Algumas questões que precisarão ser pensadas com os professores: a dificuldade da leitura em textos por parte das famílias, daí a importância das reuniões.

## APÊNDICE K – RODA DE CONVERSA COM CRIANÇAS



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

### Planejamento das Rodas de Conversa com as crianças – Primeiro encontro

**Objetivo Geral:** Reconhecer o grupo e produzir os acordos de convivência.

**Objetivos Específicos:**

- Produzir o acordo de convivência a partir de conversas;
- Esclarecer às crianças os sentidos gerais da pesquisa;
- Apresentar a história: “Bernardo sob o céu estrelado”;
- Desenvolver a escuta;

**Procedimentos:**

**Acolhimento e abertura da conversa:**

- Apresentação do pesquisador. Dar as boas vindas e agradecer pela participação. Formar um círculo e com a música “*Tudo o que for leve*” de Alice Caymmi (áudio e vídeo), ir passando o boneco Bernardo, quando a música parar a criança terá que dizer seu nome, falar sobre as coisas que mais gosta de fazer no dia-a-dia (se sentir a vontade) e o que acredita que vá acontecer no espaço da pesquisa;
- **Socialização da palavra e da escuta:** Conversas sobre a Pesquisa. Produção dos acordos de convivência.
- **Registro e a avaliação:** Apresentar o diário dos desejos e o seu papel como instrumento de registros, considerando os diversos registros, como os desenhos.
- Deixar um tempo para que identifiquem e personalize a capa.
- A partir da música “*Tudo o que for leve*”: **O que ficou do encontro de HOJE?** Pedir que procurem uma forma de registrar o encontro.

### Planejamento das Rodas de Conversa com as crianças – Segundo encontro

**Objetivo Geral:** Refletir os desejos que nos movimentam a partir da história “Bernardo sob o céu das estrelas”.

**Objetivos Específicos:**

- Refletir sobre o que desejamos aprender na escola;
- Registrar os desejos, por meio de desenhos, no *diário dos desejos*;

**Procedimentos:**

**Acolhimento e abertura diálogo:**

- Dar boas vindas. Formar o círculo e pedir que se cumprimentem. Retomada da música “*Tudo o que for leve*”.
- Apresentar o livro “Bernardo sob o céu das estrelas”; falar sobre o autor; deixar que as crianças manuseiem e observem de perto a obra. Pedir que falem sobre o que perceberam do livro. A apresentação da obra será em círculo, cada criança por vez, para que todos possam interagir com a obra.
- Hora de contar a história: O pesquisador, de forma lúdica (com materiais que ajudarão a representar a história), contará a história.

**Socialização da palavra e da escuta:**

- O pesquisador pedirá que as crianças digam o que acharam da história, buscando um relato por parte das crianças, fazendo uma reflexão sobre os desejos de Bernardo e buscando refletir sobre o que desejamos aprender na escola.
- A partir da Problematização: “O que desejo aprender na escola?” As crianças problematizarão, por meio da fala, seus desejos. Esse momento será dedicado totalmente para a escuta das crianças. Logo depois, as crianças irão representar seus desejos em folhas A3, por meio de desenhos, utilizando os materiais de desenho e pintura disponibilizados pelo pesquisador.

**Registro e a avaliação:** Pedir que cada criança fale (se assim se sentir a vontade) sobre sua produção e seus desejos representados nela.

### **Planejamento do último encontro com toda a turma – Terceiro e último encontro**

**Objetivo Geral:** Apresentar para as crianças suas produções por meio de uma exposição.

**Objetivos Específicos:**

- Identificar os diversos desejos ditos e representados por meio dos desenhos a partir da exposição de suas produções;

Procedimentos:

**Acolhimento e abertura diálogo:**

- Boas vindas. Apresentar a sacola Bolso.
- Pedir que eles tentem descobrir o que tem na sacola. Permitir que eles olhem a sacola seu interior. Na sacola estará o diário dos desejos com as produções das crianças.
- O pesquisador entregará a cada um sua produção para que façam um quadro, com materiais disponibilizados pelo pesquisador, para que sejam expostos como quadros em uma exposição.

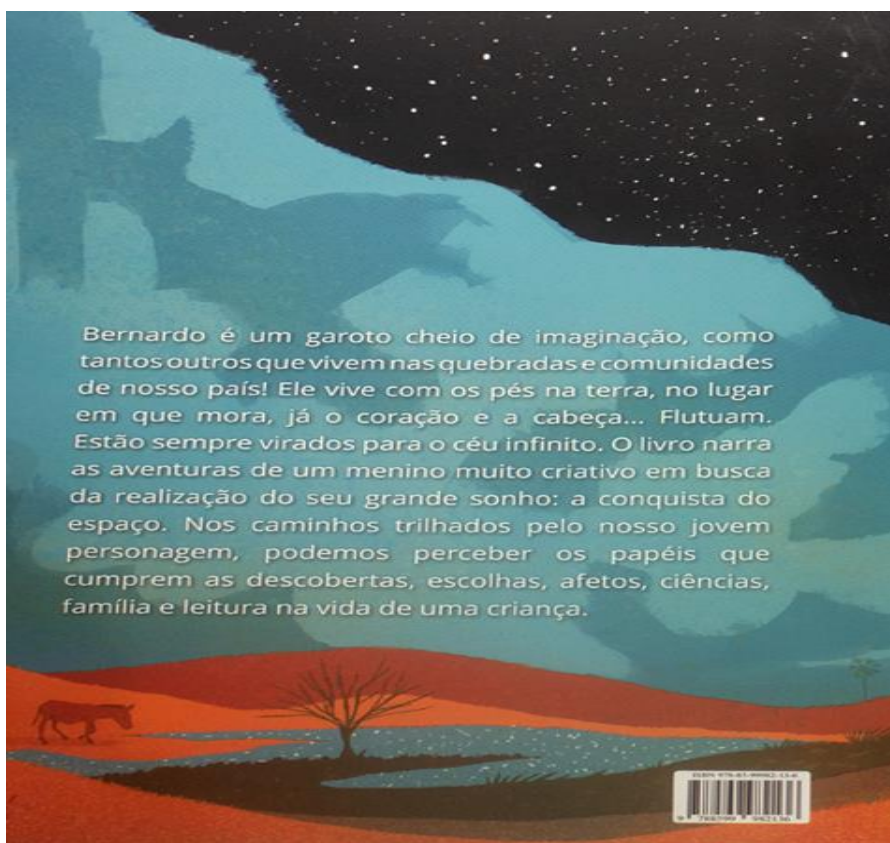
**Socialização da palavra e da escuta:**

- Momento em que as crianças serão convidadas a falar sobre a experiência com a pesquisa e sobre a oportunidade de falar sobre os seus desejos.

**Agradecimentos do pesquisador:**

- Falar da importância da participação das crianças, das professoras e das famílias na pesquisa.
- Entrega de uma lembrança aos participantes da pesquisa.

## ANEXO A – LIVRO “BERNARDO E O CÉU ESTRELADO”



## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A Escuta na Primeira Infância: uma possibilidade de educar para a realidade do desejo no chão da escola

**Pesquisador:** ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 53557321.6.0000.5540

**Instituição Proponente:** PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGEFE/UnB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.214.864

**Apresentação do Projeto:**

O projeto espera desenvolver uma pesquisa com a primeira infância com vistas a garantir que suas vozes sejam sensivelmente escutadas e tendo a percepção de compreender, por meio da palavra, que esses pequenos sujeitos são produtores de cultura e ativos no laço social, apesar do seu silenciamento nos trabalhos destinados à criança e da cortina velada que encobre sua constituição no tempo histórico da Infância.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar como os desejos ditos e os desejos não ditos das crianças, no chão da escola, por meio da escuta e da garantia de voz, podem vir a movimentar o vínculo didático possibilitando uma educação para a realidade.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo o pesquisador, o projet não oferece risco real para seus participantes, mas para alguns pode gerar lembranças desagradáveis sobre suas experiências escolares, familiares ou de cunho social. Caso isto ocorra é de nossa responsabilidade a assistência Integral, com auxílio e atendimento de suporte psicológico aos que sentirem necessidade.

**Benefícios:**

Os benefícios poderão ser: contribuir com a formação de professores, desenvolvimento de

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-000  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (51)3107-1502 **E-mail:** cep\_chs@unb.br



**INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB**



Continuação do Parecer: 5.214.884

políticas públicas na Educação, melhoria da prática docente e um novo olhar sobre a garantia de voz das crianças nas pesquisas e no chão da sala de aula.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O processo encontra-se muito bem instruído e adequado a normatização do CEP/CONEP.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Encontram-se todos em anexo, devidamente preenchido e assinado pelo pesquisador e seu orientador. Os demais termos encontramos espaço para assinatura dos familiares e as próprias crianças pesquisadas, o que considero um cuidado, tendo em vista que a pesquisa privilegia a escuta sensível das crianças.

As autorizações foram todas assinadas por quem de direito (coordenador do PPGE e diretores de escolas pesquisadas).

**Recomendações:**

Recomendo a inclusão do currículo lattes da orientadora do pesquisador.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Considero aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O processo atende a todos os requisitos deste Comitê de ética e, portanto, considero aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1849128.pdf	16/11/2021 11:13:32		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLENTN_narrativa.pdf	16/11/2021 11:10:40	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Autorizacao_crianças.pdf	16/11/2021 11:08:18	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TISV_PESQUISA.pdf	16/11/2021 11:03:20	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Acelto
TCLE / Termos de	TERMO.pdf	16/11/2021	ADAIL SILVA	Acelto

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-300  
UF: DF Município: BRASÍLIA  
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep\_cds@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB**



Continuação do Processo: 5.214.884

Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO.pdf	11:00:51	PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	RODA_DE_CONVERSA_COM_PROFESSORES.pdf	16/11/2021 10:53:16	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	RODA_DE_CONVERSA.pdf	16/11/2021 10:52:17	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	questionario.pdf	16/11/2021 10:40:51	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Observacao_participante.pdf	16/11/2021 10:38:52	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Memoria.pdf	16/11/2021 10:31:20	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	CARTA.pdf	16/11/2021 10:19:43	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Curriculo.pdf	16/11/2021 10:13:43	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	16/11/2021 10:12:10	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_Adail.pdf	28/10/2021 14:06:04	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Adail.pdf	28/10/2021 13:48:58	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Carta_apresentando_o_pesquisador.pdf	28/10/2021 11:09:07	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO_Adail.pdf	28/10/2021 11:07:47	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	EAPÉ.pdf	28/10/2021 11:04:44	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	CEI_416.pdf	28/10/2021 10:55:08	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Jl_116.pdf	28/10/2021 10:54:01	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA 5T-012 - Horário de  
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900  
UF: DF Município: BRASÍLIA  
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep\_cds@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB**



Continuação do Parecer: 5.214.984

Outros	Jl_116.pdf	28/10/2021 10:54:01	SANTOS	Acelto
Outros	Projeto_de_pesquisa_Adail.pdf	28/10/2021 10:29:33	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSOR_CEM16.pdf	28/10/2021 10:00:45	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSOR_Jl116.pdf	28/10/2021 10:00:17	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Santa_Maria.pdf	28/10/2021 09:59:00	ADAIL SILVA PEREIRA DOS SANTOS	Acelto

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASÍLIA, 27 de Janeiro de 2022

Assinado por:

**MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO**  
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-0112 - Horário de  
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900  
UF: DF Município: BRASÍLIA  
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep\_chs@unb.br