



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

PAULO COELHO DIAZ

**O CONCEITO DE ESCUTA SIGNIFICATIVA DENTRO DO CONTEXTO
ESCOLAR**

CAMPINAS
2022

PAULO COELHO DIAZ

O CONCEITO DE ESCUTA SIGNIFICATIVA DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Educação

Orientadora: Ana Archangelo

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO/TESE DEFENDIDA PELO ALUNO PAULO COELHO DIAZ E ORIENTADO PELA PROFA. DRA. ANA ARCHANGELO.

CAMPINAS
2022

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

D543c Diaz, Paulo Coelho, 1989-
O conceito de escuta significativa dentro do contexto escolar / Paulo Coelho
Diaz. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Ana Archangelo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Escuta. 2. Educação. 3. Narração. 4. Sujeito inconsciente. 5. Escola
significativa. I. Archangelo, Ana, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: The concept of meaningful listening within the school context

Palavras-chave em inglês:

Listening

Education

Narrative

Subject of the unconscious

Meaningful school

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Ana Archangelo [Orientador]

Soraya Souza

Alexandro Henrique Paixão

Data de defesa: 07-12-2022

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: 0000-0002-9782-2785

- Currículo Lattes do autor: <https://lattes.cnpq.br/3353654587452273>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O CONCEITO DE ESCUTA SIGNIFICATIVA DENTRO DO CONTEXTO
ESCOLAR**

PAULO COELHO DIAZ

COMISSÃO JULGADORA:

Ana Archangelo
Soraya Souza
Alexandro Henrique Paixão

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

AGRADECIMENTOS

À minha família Paty, Jesus, Idiléia, América, por todo apoio e incentivo. Graças a eles, este trabalho começou muito antes de eu saber que seria escrito.

À Letícia por todas as conversas, ajuda e paciência durante estes anos. Deixo meus agradecimentos também à Escola, à gestão, aos professores e, especialmente às crianças que tornaram este projeto viável. Os envolvidos saberão que falo deles e aqui registro meu profundo respeito e minha enorme gratidão a todos.

Agradeço também aos meus amigos Tofu, Eduardo, Perna, David, Lilian, Geisa, e muitos outros que torceram e foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Quero agradecer muito à minha orientadora, Ana, por acolher-me no projeto Pibid e me ensinar tanto, se orientar não é escutar e acolher, eu não sei o que mais seria.

Aos professores que me orientaram durante todo o mestrado. Foi um curso transformador que me trouxe um novo eu e abriu muitas portas.

Aos companheiros e companheiras remanescentes do Pibid que me ajudaram muito com seus comentários, dicas, textos, conversas, tudo. Muito obrigado Sérgio, Soraya, Anderson, Carol, Cláudia, Jéssica, a todos vocês.

À Universidade Estadual de Campinas por ter sido um segundo lar para mim. À CAPES pelo financiamento da pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*“There is not always a good guy. Nor is there always a bad one.
Most people are somewhere in between.”*
— **Patrick Ness**, *A Monster Calls*

RESUMO

Este projeto investiga a contribuição do conceito de escuta para as práticas próprias ao ambiente escolar. São analisadas situações narradas por bolsistas do subprojeto Pibid/Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, desenvolvido com crianças de uma escola de Ensino Fundamental I, em que o brincar e a escuta eram eixos estruturantes das atividades. Para isso, são apresentados os conceitos de escuta psicanalítica, escuta lúdica, escola significativa e transferência, a partir dos quais são explorados o manejo da relação professor-aluno e seus efeitos. A partir de tal estudo, o trabalho propõe o conceito de escuta significativa, capaz de promover mudanças de abordagem na ação do(a) bolsista ou professor(a).

Palavras-chave: Escuta. Educação. Narração. Sujeito inconsciente. Escola significativa.

ABSTRACT

This project investigates the concept of listening contribution to practices inside a school environment. Scholarship holders that belong to a subproject called Pibid/Pedagogia were responsible for writing their experiences when applying the project in an elementary school. The subproject was based in the Education College of University of Campinas and its main goal was set a moment to play and tell stories at an elementary school in Campinas. In this thesis we analyze the scholarship holders' writings where playing and listening were structuring pillars in the activities. In this regard, it's presented listening concepts where listening can help to manage the teacher-student relationship, or scholarship holder-student relationship and its effects. Based on this study, this work proposes the concept of meaningful listening which can promote changes in the action of teachers and scholarship holders.

Key words: Listening. Education. Narrative. Subject of the unconscious. Meaningful school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
METODOLOGIA	14
1. O subprojeto Pibid/Pedagogia:	18
2. Um delineamento do material:	23
3. Análise dos relatórios.....	24
O PRIMEIRO CONTATO, A OBSERVAÇÃO E O “CHAMAR A ATENÇÃO”	26
De qual escuta estamos falando?	31
Um lugar para a psicanálise no campo da educação.....	39
A escola significativa.....	45
A escuta significativa.....	49
O SUBPROJETO PIBID E A ESCUTA	54
A escuta e a contação de histórias – Vânia e Bianca	54
A escuta e o brincar – Isis e Yara	58
A criança e a professora – Laura, Cláudio e a professora Fabiana	62
A escuta, a não escuta e uma professora “tradicional” – Talita e a professora Daiana	64
Fábia e a professora Daiana.....	70
A transferência – Laura e Cláudio.....	73
Escuta e Antiesculta – Paulo e Marcos.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fundamentada em minha trajetória como aluno de graduação do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas e parto¹ de minha experiência como bolsista do subprojeto Pibid/Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Archangelo, por dois anos, nos quais passei a ter contato com a abordagem psicanalítica, principalmente em autores como Bettelheim (1980), Bion ([1962]1991), Ferro (1998), Klein (1991), Safra (2005) e Winnicott (1975), entre outros.

No projeto eram oferecidos, dentro de salas do ensino fundamental I, o momento da “Hora do Conto” (ARCHANGELO; CHEVBOTAR, 2015) e o da “Hora do Brincar” (LUZ, 2015). Inspirados em conceitos da psicanálise, como os de *holding* (WINNICOTT, 1983) e *rêverie* (BION, 1991), procurávamos proporcionar provisão ambiental à criança, de modo a lhe ofertar acolhimento, admitir as ações espontâneas que ela pudesse vir a praticar nesse espaço e colaborar com o processamento da angústia presente em sua experiência. O subprojeto Pibid/Pedagogia consistia em um grupo formado por bolsistas, uma coordenadora, um grupo de supervisores(as), e ocasionalmente recebíamos interessados em nossas atividades, como professores(as) convidados(as) ou até mesmo algum(a) representante direto da escola onde o projeto estava sendo implementado.

Devido ao fato de atuar diretamente com as crianças logo no primeiro dia, a fama do projeto nos colocava em um lugar de “professores do brincar”, ou seja, éramos convocados, desde o primeiro contato com a escola, a ser professores. Isso envolvia resolução de problemas de ensino-aprendizagem, brigas, conflitos, desabafos, relatos secretos ou de curiosidades, perguntas, etc. Atuávamos diretamente na sala de aula e depois escrevíamos relatórios que eram lidos por todo o grupo – sobre o nosso dia, sobre os acontecimentos a ele referentes e sobre nossas impressões. Normalmente, nesses momentos de debates e discussões acontecia também a supervisão de nossa coordenadora. Tais ações faziam-nos refletir sobre nossas práticas, as coisas que havíamos escutado, os momentos que tínhamos vivido e olhar todo o nosso dia de forma mais atenta e integrada. Ademais, a supervisão trazia outro ponto de vista sobre nossa

¹ Faço este relato a partir de dois pontos de vista distintos, ao longo de todo texto: ora emprego a primeira pessoa do singular, ora a primeira do plural, pois discorro sobre meu próprio desempenho e o de meus pares, em um projeto organizado e desenvolvido por um grupo do qual fiz parte.

atuação: orientava-nos a exercitar outros olhares para os alunos, a observar algo que muitas vezes deixáramos escapar e, na grande maioria das vezes, também nos acolhia. Todas essas etapas do projeto, referentes à prática de observar, escrever, narrar, ensinar, escutar e ser escutado, foram fundamentais para nossa formação e para o desejo de investigar profundamente os momentos que haviam capturado nossa atenção de maneira peculiar.

Assim, neste trabalho buscamos analisar e apresentar alguns excertos da experiência de bolsistas dentro do subprojeto Pibid Pedagogia e Letras Unicamp, nos quais a oferta, ou até mesmo a falta, da escuta pôde ser identificada, e avaliar se o manejo desse processo foi ou não proveitoso para a formação da criança e do educador.

Consideramos a escuta como um possível instrumento do professor para o manejo da transferência, com vistas ao desenvolvimento do aluno. Ou seja, partimos do princípio de que o campo transferencial, quando estabelecido entre professor e aluno, pode ganhar contornos que exigem do docente observação acurada, além de auto-observação. Afinal, mesmo ocorrendo a transferência no ambiente escolar, a escuta pode ou não advir.

Os relatórios analisados foram produzidos durante o período compreendido entre 2014 e 2017, e os excertos foram selecionados conforme seu potencial para ilustrar experiências em que a oferta de escuta e a possibilidade de narração da própria criança foram bem-sucedidas e promoveram algum grau de desenvolvimento. Também serão apresentadas experiências malsucedidas no campo da escuta, buscando assim mostrar, através do contraste, as diferenças e as condições necessárias para que sejam bem-sucedidas.

Historicamente, Freud ([1912]2010a) iniciou o debate na psicanálise sobre a escuta em 1912, ao apresentar um texto chamado “Recomendações aos médicos que exercem psicanálise”, em que, direcionando sua fala aos médicos da época, faz alguns apontamentos didáticos sobre a noção de escuta. Coincidentemente, na época, os médicos presumiam deter todo o conhecimento, e seus pacientes eram os últimos a ser escutados, supondo que esses seriam apenas receptáculos de informação, pois, para os médicos, o paciente era o corpo, e não a pessoa.

Freud ([1912]2010a) afirmava que se devia escutar não um aspecto específico da fala do paciente, mas sim o conjunto, ou seja, o todo da fala do paciente. Também, a

partir do conceito da atenção flutuante, Freud propôs algumas recomendações psicanalíticas aos médicos de sua época e expôs a importância de escutar mantendo sua atenção constante e, principalmente, sem crítica ou seleção. Também o autor afirmou haver um suposto ato de colocar-se em uma posição, talvez de escuta, para poder interpretar, ou melhor, reconhecer o inconsciente do paciente e evitar a obstrução pela censura e seleção do próprio médico. Portanto, haveria, no ato de escutar, uma posição que se relaciona a um receptor, o qual poderia conectar-se melhor com seu paciente.

Além dos conceitos acima apresentados, devemos considerar a importância da transferência em uma sala de aula. Freud (2010a) conceitua a revivência de experiências infantis dentro da clínica, a qual consideramos acontecer também dentro da escola. Da mesma forma, ao ponderarmos que, no caso do presente trabalho, a relação investigada envolve um polo com indivíduos adultos e outro com crianças com idade entre 6 e 10 anos de idade, cujos aspectos transferenciais ganham contornos bastante específicos, será necessário apresentar, mais adiante, algumas referências históricas sobre o modo como a escuta do fenômeno transferencial chegou a ser investigada na análise de crianças.

Mesmo trazendo à tona a necessidade de uma escuta qualitativamente distinta, Freud não se aprofunda nessa questão e tampouco a considera no âmbito educacional. Por isso, também para elucidar melhor o campo em que este trabalho é desenvolvido, apresentamos o grande e tenso debate acerca da interlocução entre psicanálise e educação. Ambas estudam o desenvolvimento do ser humano, e esse laço permitiu questionar como atuam.

Dessa forma, este estudo vem contribuir para a construção de material teórico e oferecer uma ferramenta para, por um lado, promover maior reflexão sobre o assunto e, por outro, indicar possíveis caminhos de aplicação da escuta significativa na sala de aula.

No contexto da análise psicanalítica existem uma metodologia e uma técnica para propiciar as manifestações do inconsciente, para interpretá-las ao paciente e ajudá-lo a integrá-las na experiência de ser ele mesmo. O educador, inspirado por essas ideias, poderia reconhecer esse sujeito inconsciente e propiciar atividades pedagógicas mais integradoras da experiência de si, sem a necessidade de interpretar o inconsciente ao aluno. Dessa forma, seria possível apreender que existem um ambiente a ser organizado

– um ambiente aberto aos sentimentos de esperança, mas também de medo, de insegurança ou fragilidade – e dinâmicas que podem ser mais favoráveis à integração psíquica.

Ou seja, transpondo a escuta para a realidade da instituição escolar, abrimos espaço para investigar a atuação dos professores dentro da sala de aula. E assim, a partir do conceito de escuta, a escola pode problematizar o papel do professor e a relação que estabelece com o aluno, com vistas a seu desenvolvimento. É possível que o resgate da escuta e a busca por um olhar singular à criança favoreçam sua formação no sentido de começar a ser protagonista de um repertório próprio. Dessa maneira, talvez o papel do professor também fosse oferecer uma intermediação necessária para situar as crianças em suas próprias ideias e reflexões, as quais poderiam, *a posteriori*, possibilitar efeitos subjetivos.

A experiência vivida no projeto Pibid fez crer que podem ser criadas situações propícias para o brincar espontâneo, para ouvir histórias e para manifestar e elaborar conteúdos angustiantes. E, diante de tais manifestações, se o bolsista e o professor evitarem atitudes deterministas ou moralistas e oferecerem condições de escuta para a emergência e o acolhimento dessas angústias e desses questionamentos, é possível também oportunizar a constituição de uma atitude compartilhada de aceitação e de elaboração dessas vivências intensas e, por vezes, conflitivas.

A carência de material que relacione psicanálise e educação para a discussão do conceito de escuta significativa, bem como a escassez de trabalhos que o investiguem no contexto educativo a partir do enfoque na *fala* das crianças são também aspectos que justificam a relevância do presente trabalho. A elucidação da noção de escuta como ferramenta no manejo das situações escolares e nas relações que tomam lugar na instituição certamente poderá vir a contribuir para a formação docente.

METODOLOGIA

Esta pesquisa analisa relatórios elaborados por bolsistas participantes do projeto Pibid, em que foram registradas suas atividades e vivências que, muitas vezes, iam além dos momentos de brincar e de contação de histórias. Tais relatórios se encontram em um banco de dados documentais, o qual possui produções escritas entre 2014 e 2017. Como já dito anteriormente, eu mesmo participei do projeto entre 2015 e 2016, o que me possibilitou analisar a escuta também como sujeito participante desse ambiente ali construído.

Desde sua elaboração, durante a vigência do projeto, esses relatórios têm sido lidos através de uma lente psicanalítica. Para o presente trabalho, a abordagem psicanalítica norteará a aproximação à temática da escuta. Para chegarmos a formular tal eixo norteador, será necessária a explanação prévia de alguns conceitos psicanalíticos e um pouco da história da psicanálise, principalmente referente aos autores que serão utilizados para construir uma noção de escuta que possa ser útil à reflexão sobre a escuta na escola. Também será necessário um breve histórico do instrumento aqui analisado, desde sua concepção inicial como relato das observações de sala de aula e das atividades desenvolvidas pelos bolsistas até sua constituição como objeto de investigação.

Na contemporaneidade, Mezan (2014, p. 535) afirma que o território da pesquisa em psicanálise é bastante heterogêneo, indo do estudo aprofundado de uma história de vida à análise de condições que afetam determinado grupo, selecionado por faixa etária ou por algum traço comum, exemplificando até mesmo a relação professor-aluno. Diz ele:

Poderíamos imaginar as diversas áreas em que se desdobram as investigações como raios de uma roda cujo centro é a clínica *stricto sensu*, a qual se encontra presente mais explicitamente em algumas, mais indiretamente em outras. Pois é nela e dela que surgem os conceitos cardeais da psicanálise, os instrumentos com que opera qualquer pesquisa em nossa disciplina.

Como afirma Mezan (2014), da clínica *stricto sensu* surgem os conceitos e os instrumentos da psicanálise. No caso deste trabalho, esse instrumento seria a escuta psicanalítica. Porém, eles podem ser expandidos para outros campos e dentro desses campos. Para nós, tal expansão busca entender se a escuta psicanalítica pode ser pensada dentro do ambiente escolar como instrumento de investigação dos sujeitos e

das dinâmicas envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, também como metodologia de trabalho propriamente dita. E procura saber também como isso ocorre. Essa é a natureza do diálogo entre a psicanálise e a educação, proposto neste trabalho.

A pesquisa em psicanálise apresenta algumas especificidades. No texto “Que significa ‘pesquisa’ em psicanálise?”, Renato Mezan (1993) discorre sobre alguns entraves existentes ao se propor pesquisar psicanálise. Ele apresenta, por exemplo, a necessária capacidade de reformulação da teoria em situações clínicas que exigem novas hipóteses explicativas. E ilustra sua discussão com o que Freud (1913) descreve em seu artigo “A disposição à neurose obsessiva”. Nele, uma mulher que sofre com “histeria de angústia” – assim nomeada na época – mais tarde desenvolve uma “neurose obsessiva grave”. Mezan (1993, p. 68-69) observa que Freud constrói diversas hipóteses e baseia-se nelas, até que, em um certo momento, não consegue apoiar-se mais em suas teorias e é convocado pela clínica a modificá-las. Assim,

[...] é por seu valor heurístico e por sua compatibilidade com a armação teórica já existente que a nova noção ganha seu estatuto próprio, o qual poderá ser modificado em função do que vier a surgir mais adiante: ela se intercala num conjunto de séries hierarquicamente definidas umas em relação às outras, cujo conjunto constitui, precisamente, a teoria freudiana.

Esta seria uma nota importante em relação às pesquisas em psicanálise. Ou seja, ao utilizar Freud, deve-se ter em conta a sua flutuação em determinados conceitos e suas reformulações. Por exemplo, ao buscar a validação do conceito de escuta através de sua historicidade e do conceito já existente dentro da psicanálise, seria importante verificar suas amarrações, para explorar os conceitos que sustentam ou auxiliam a escuta hierarquicamente e constatar se existem reformulações ao longo da obra freudiana.

Outro ponto indicado por Mezan (1993) diz respeito à dificuldade de estudar e pesquisar a psicanálise. Para isso o autor aborda a coleção “Problématiques”, de Jean-Laplanche, o qual afirma:

Em primeiro lugar, existe uma imensa literatura psicanalítica, que o estudante terá de confrontar e para cuja abordagem um curso expositivo está longe de ser inútil. Conhecer o que existe, em psicanálise como em qualquer outra disciplina, é o primeiro momento de qualquer pesquisa séria. Em segundo lugar, a multiplicidade de tendências na psicanálise contemporânea introduz um fator de perplexidade para o estudante, ele lerá isto ou aquilo conforme o acaso dos encontros, o que acabará por fazer com que em seu espírito acumulem-se noções pertencentes a diversas épocas e a diversas escolas. (LAPLANCHE, 1980, p. 10-16 *apud* MEZAN, 1993, p. 53)

Ciente das dificuldades aqui apresentadas para iniciar um estudo ou uma pesquisa em psicanálise, é preciso circunscrever os conceitos fundamentais para a investigação proposta, sabendo-os parte de um todo amplo e complexo e, sobretudo, ainda em expansão e transformação. Será necessário, também, cuidado para que não se confundam abordagens distintas e para que não se busquem alcançar superficialmente hierarquias conceituais distantes do foco do trabalho. Se bem utilizada, a literatura psicanalítica possui diversos exemplos e elaborações que podem ser utilizados como ferramenta de trabalho por quem tenta pensar a psicanálise, pois são esquemas para apresentar dados, para inferir hipóteses e para sugerir derivações (MEZAN, 1993, p. 59).

Em outro texto, “Análise terminável e interminável”, o próprio Freud (1937 *apud* SAFRA², 2001, s.p., grifo no original?) faz a seguinte afirmação sobre a investigação em psicanálise:

Nele vemos que o método psicanalítico é posicionado não na busca de um objetivo determinado ou de algo a ser concluído, mas como um procedimento processual. Trata-se de uma característica do processo psicanalítico diretamente relacionada às peculiaridades da subjetividade humana: *a contínua abertura para o devir.*

Ou seja, é preciso reconhecer que, além de a teoria ter constantes reformulações, o próprio método psicanalítico impõe ao investigador observar e comparar aquilo que mais se aproxima do que é observado com a teoria. E, portanto, respeitar o devir que faz a teoria incorporar o que vai se apresentando ao observador.

Basicamente, para este projeto sobre escuta, Mezan (1993) e Safra (1993) contribuem, entre outras coisas, com a ideia de que a pesquisa em psicanálise funciona através de constantes transformações, pois a prática informa, reatualiza e recria a teoria. As práticas desenvolvidas no Projeto Pibid Pedagogia revelaram que existe algo da ordem da escuta que pode fazer diferença na experiência da criança e na vida escolar. Dessa forma, esta dissertação pretende buscar nos relatórios escritos pelos bolsistas esses fenômenos da escuta e formular teoricamente essas aproximações entre a experiência empírica e os conceitos sobre escuta. O trabalho também levará em conta o material já produzido sobre escuta, mas objetivando uma possível reatualização do conceito no campo educacional.

² Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000200014
Acesso em: 20 jul. 2020.

Tornam-se evidentes, portanto, a complexidade da pesquisa em psicanálise e o rigor necessário para empreendê-la. Sobre isso, Safra (2001, s.p.) alerta:

O fato de serem trabalhos que não utilizam a metodologia tradicional, caracterizada pela dicotomia sujeito-objeto, controle de variáveis, não os torna menos rigorosos, pois eles são também feitos com rigor, em uma outra perspectiva. Neles o rigor é dado, principalmente, pela fidelidade aos princípios que norteiam a prática da investigação psicanalítica.

Rezende (1993, p. 103-104) traz um ponto de vista interessante para a pesquisa em psicanálise, afirmando que interpretar é investigar. Utiliza uma aproximação feita por Bion e distingue exegese, hermenêutica e interpretação. Ao considerar psicanálise uma ciência humana e diferenciar seu método investigativo da pesquisa empírico-formal (físico-matemática, por exemplo), o autor afirma que “investigar em psicanálise, é interpretar a polissemia das situações observadas, ao contrário do que ocorre nas ciências empírico-formais” (p. 103-104).

Dessa forma, a psicanálise propõe estudar a psique humana, de fato – o inconsciente e a dinâmica entre os diferentes sistemas. Mezan (1993, p. 89) assevera ainda que o fato de ser a investigação em psicanálise atravessada pelo próprio objeto – o inconsciente –, mediante a personificação no sujeito que pensa e escreve, é que especifica sua legitimidade. Neste ponto, torna-se importante explanar o que adotaremos como sendo inconsciente. A busca no dicionário Laplanche e Pontalis (2008, p. 235) revela que o inconsciente³ freudiano pode ser usado como adjetivo ou substantivo: como adjetivo, para qualificar o conjunto dos conteúdos não presentes no campo efetivo da consciência, num sentido “descritivo” e não “tópico”, quer dizer, sem discriminar os conteúdos dos sistemas pré-conscientes e inconscientes; como substantivo, “no sentido ‘tópico’, inconsciente designa um dos sistemas definidos por Freud no quadro da sua primeira teoria do aparelho psíquico. É constituído por conteúdos recalcados⁴ aos quais foi recusado o acesso ao sistema pré-consciente->consciente pela ação do recalque” (MEZAN, 1993, p. 89). Resumidamente, os conteúdos são representantes das pulsões e

³ D.: *das Unbewusste, unbewusst.* - F.: inconscient. - En.: *uncounscious.* - Es.: *inconsciente.* - I.: *inconscio.* (LAPLANCHE; PONTALIS, 2008, p.235)

⁴ O recalque é a operação pela qual o indivíduo preserva no inconsciente “pensamentos, imagens e recordações” os quais clamam por ser representadas no consciente. No entanto, se por um lado, tal conteúdo, ao ser representado, proporcionaria satisfação, por outro, provocaria desprazer. (LAPLANCHE; PONTALIS, 2008, p. 430).

buscam retornar à consciência. Regidos pelos mecanismos específicos de deslocamento⁵ e condensação⁶, esses conteúdos só podem ser acessados, se submetidos às deformações da censura.

Dentro deste tema, Freud ([1938] 2018, p. 353-354) afirma que a psicanálise seria uma parte da ciência da alma, muitas vezes denominada “psicologia das profundezas”, justamente por considerar o “psíquico” algo mais que o consciente. Logo, o consciente não seria a essência do psíquico, mas apenas um atributo; aliás, “um atributo inconstante, muito mais ausente do que presente”. Portanto, segundo Freud ([1938]1940), o psíquico seria, em si mesmo, inconsciente; e para isso, a psicanálise se baseia nos pensamentos espontâneos, ideias que subitamente aparecem como lapsos. Dessa forma, o inconsciente surgiria, “tanto em pessoas sadias como em doentes, através de atos psíquicos que pressupõem outros atos, dos quais a consciência não dá testemunho, como: atos falhos (ou parapraxias), sonhos e sintomas psíquicos” (FREUD [1915] 2010b, p. 75).

Portanto, ao analisar os relatórios, visando à escuta, utilizamos esta visão de sujeito inconsciente. Este ponto é válido para considerar o sujeito inconsciente – tanto do escutado quanto de quem escuta – e essa relação existente.

1. O subprojeto Pibid/Pedagogia:

Através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Ministério da Educação criou o Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em 2007, pelo decreto n.º 6.096. As faculdades que ofertam licenciatura podem aderir a esse programa, criando subprojetos que promovam o aprimoramento da formação docente e a melhoria do ensino público. Esses subprojetos são desenvolvidos em escolas públicas e possuem bolsistas, ou seja, alunos desses cursos de licenciatura que atuam diretamente nessas escolas.

⁵ Conforme Laplanche e Pontalis (2008, p. 116), “fato de a importância, o interesse, a intensidade de uma representação ser suscetível de se destacar dela para passar a outras representações originalmente pouco intensas, ligadas à primeira por uma cadeia associativa”.

⁶ Laplanche e Pontalis (2008, p.87) afirmam que é o ato de “[...] uma representação única representar por si só várias cadeias associativas, em cuja interseção das energias que, ligadas a estas diferentes cadeias, se adicionam nela.”

De acordo com o Ministério da Educação, o Pibid foi criado como um incentivo “ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de professores para a educação básica” (BRASIL, 2013)⁷. Assim, o programa tem alguns objetivos, como:

[...] aproximar a teoria e a prática na formação docente como estratégia para elevar a qualidade das ações pedagógicas e acadêmicas, promover a integração entre a universidade e as escolas públicas e contribuir para a valorização do magistério, do aperfeiçoamento de professores para a Educação Básica e para melhor qualificação do ensino público no Brasil. (MEIRELES, 2019, p. 31-32)

O programa oferece bolsa de iniciação à docência aos estudantes participantes em cursos de licenciatura. Na Universidade Estadual de Campinas o Pibid foi lançado em 2007 e estruturou-se ao longo dos anos, em editais periódicos. Cada subprojeto articulava-se de uma maneira específica, recorrendo a uma proposta própria de prática pedagógica. Também aconteciam subprojetos em diversas faculdades, como: Faculdade de Educação Física, Instituto de Estudos da Linguagem, etc. Este trabalho aborda a experiência de um subprojeto Pibid da Faculdade de Educação da Unicamp, o qual surgiu em 2011 e foi encerrado em 2017.

O subprojeto Pibid Pedagogia, apelidado “Pibid - Escola nove anos”, na Faculdade de Educação da Unicamp, era coordenado pela prof.^a Dr.^a Ana Archangelo. As atividades de práticas docentes eram aplicadas em uma escola de um bairro periférico do município de Campinas. Basicamente, orientava-se através da observação, da implantação e da manutenção de um horário para brincar e outro para contar histórias em classes do 1.º ciclo do ensino fundamental, distribuindo dez bolsistas em dez salas.

Primeiramente, os bolsistas, majoritariamente, observavam a sala. Algumas professoras solicitavam, logo nos primeiros dias, auxílio nas atividades acadêmicas, nas tarefas e suporte em geral, mas essencialmente os bolsistas observavam a sala e ocasionalmente podiam fazer algumas intervenções. Vale ressaltar que nós, bolsistas, tínhamos uma camiseta com o logo da universidade e do projeto Pibid, a qual, com o passar do tempo, ficou marcada com a simbologia – e a responsabilidade correspondente – do “professor do brincar”, nome dado pelas crianças. Esse fato é importante, pois localiza o leitor em relação à importância e à identidade do projeto, tanto para os bolsistas quanto para as crianças e escola.

⁷ Edital nº 061/2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-061-2013-pibid-retificado-pdf>. Acesso em: 02 abril 2020.

Como bolsista, lembro que meu primeiro dia no Pibid foi muito marcante, pois no instante em que adentrei à sala de aula, para a qual havia sido designado para observação, eu já me tornara professor do brincar e, depois de algum tempo, seria também o Paulo, professor do brincar. Lembro-me que a professora havia me apresentado à turma. Em pouco tempo eu já estava escrevendo a rotina da classe, planejando com a professora as próximas atividades e muitas tarefas que iam além do brincar. Enquanto isso, as crianças me olhavam maravilhadas, pois sabiam que a partir daquele dia teriam um momento para brincar com os brinquedos contidos naquele baú misterioso, guardado dentro da biblioteca, sempre com muito cuidado, e também escutariam histórias sentadas em cima de um tapete mágico. Digo isso, pois a experiência docente que tive no subprojeto Pibid foi totalmente diferente dos estágios que até então eu havia feito.

Em um segundo momento organizavam a sala para a “Hora do Conto”: estendia-se uma colcha no chão e o(a) bolsista convidava a turma a se sentar em roda e ouvir uma história, a qual era previamente estruturada de acordo com as inquietações sentidas nos alunos pelo(a) bolsista e, muitas vezes, com questões levantadas pelas próprias crianças, também baseadas nas observações dos bolsistas durante a execução do projeto. Depois da contação incitava-se uma conversa sobre a história, momento em que as crianças eram convidadas ao deleite, a fantasiar, a imaginar, utilizando-se da literatura como um objeto que lhes propicia vivenciar sentimentos, o que acabava funcionando como método terapêutico (SAFRA, 2005), dada a importância da literatura infantil para a criança e do papel que aquela possui para fazer com que essa vivencie suas aflições. Assim, como apontam Archangelo e Chevbotar (2015, p. 51),

ao ouvir uma história, a criança é capaz de se transportar para ela e viver os conflitos presentes no texto, junto com os personagens. Consegue projetar no vilão as suas ansiedades, livrando-se da raiva e do ódio sentidos em situações cotidianas. Revive, em consonância com a história, situações de rejeição e abandono que experimenta internamente – ainda que isso não ocorra objetivamente em sua vida. E pode, também, alegrar-se, quando o mal é destruído e o seu personagem preferido “acaba bem” e feliz.

Este momento encerrava-se com o(a) bolsista propondo algum tipo de atividade, normalmente desenhos ou atividades escritas, ou até mesmo algumas propostas lúdicas que se encaixassem com o conto, tudo previamente planejado por ele. Toda essa

produção era, posteriormente, escaneada e arquivada no banco de dados do subprojeto Pibid Pedagogia.

No último momento, as crianças eram convidadas ao “brincar”. Inicialmente, explicava-se a elas a necessidade de organização do espaço, bem como se acordava com elas a sistemática de escolha inicial dos brinquedos. O bolsista depositava um baú cheio de brinquedos à frente e no meio da sala. Depois, as crianças ajudavam a arrumar as carteiras para organização do espaço, o que ocorria da seguinte forma:

Para início da organização da sala para o brincar, unem-se todas as fileiras de carteiras de forma que se tornem duas fileiras. Essas duas fileiras não podem ficar encostadas nas paredes da sala de aula, as crianças gostam de brincar próximo às paredes, usam-nas para apoiar brinquedos. Geralmente, são cinco ou seis fileiras em cada turma. Para abrir espaço, as crianças que tiverem suas carteiras encostadas nas paredes laterais da sala encostam suas carteiras e cadeiras na mesa do colega ao lado e os alunos da (s) fileira (as) do meio, também encostam suas carteiras e cadeiras nas fileiras que se formaram próximas às paredes. Assim, formam-se duas fileiras e abre-se espaço no centro e laterais – próximo à parede. As crianças continuam sentadas depois de juntarem as mesas. Antes de começar a organização para “o brincar”, o baú de brinquedos já estará na sala de aula. (LUZ, 2015, p. 24)

Assim, as crianças eram chamadas, uma a uma, a escolher seus brinquedos no baú. Para Luz (2015, p. 23), no horário para “o brincar”, “as crianças podiam escolher os brinquedos e usá-los livremente, também as crianças poderiam brincar em grupo, narrar, personificar, dramatizar o que quisessem e lhes fosse mais urgente, o que lhes fizesse sentido naquele ambiente.”. O bolsista observava o brincar espontâneo, fazia intervenções e brincava com os alunos. Sempre que identificasse alguma dificuldade ou impossibilidade de brincar em alguma criança, oferecia-lhe um “suporte ambiental” (WINNICOTT, 1983).

Winnicott (1975, p. 80) aponta para a importância do brincar na experiência do eu (*self*) do indivíduo, ao dizer que “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)”. Dessa maneira, o brincar é um momento em que a criança adentra nos seus sentimentos internos e pode estruturá-los.

Assim, os(as) bolsistas, inspirados em conceitos da psicanálise, como os de *holding* (WINNICOTT, 1983), *rêverie*, continente e conteúdo (BION, 1991), deveriam oferecer provisão ambiental às crianças, de modo a ofertar acolhimento, admitir as ações espontâneas que o aluno possa praticar nesse espaço e colaborar com o processamento

da angústia presente em sua experiência. Os bolsistas eram também responsáveis por elaborar relatórios que descreviam o brincar, a contação e os acontecimentos dentro da sala de aula, partindo do ponto de vista do(a) próprio(a) bolsista. Esses relatórios eram enviados ao banco de dados do subprojeto Pibid Pedagogia e comentados pelos colaboradores.

Havia também outros momentos que faziam parte da constituição do subprojeto:

- O encontro semanal acontecia entre todos os bolsistas, alguns supervisores, interessados no projeto e a coordenadora, professora doutora Ana Archangelo. Nessas reuniões faziam-se a discussão e a relação entre a prática e os materiais teóricos. Nesse instante também os bolsistas traziam suas dúvidas, aflições, comentários, etc.
- A leitura do material teórico sugerido, referente à prática dos bolsistas ou a algum tema emergente dentro dos momentos do brincar e da contação de histórias.

O subprojeto Pibid Pedagogia tinha como principal proposta preparar não só os universitários para a vida docente, mas proporcionar um espaço novo para os alunos do Ensino Fundamental I, oferecendo suporte ambiental para as crianças que não brincam ou têm dificuldade de brincar.

Dessa maneira, o *corpus* a ser analisado serão os relatórios semanais produzidos pelos bolsistas, nos quais se encontram, com riqueza de detalhes, todos os momentos do projeto durante as atividades do Pibid/Pedagogia. Importa lembrar que se mantém em sigilo o que o bolsista registrou no diário de campo da sua experiência, para evitar qualquer possibilidade de identificar os participantes do projeto – crianças, professoras ou bolsistas. Nesse contexto, serão priorizados momentos que correspondam à escuta e à transferência dentro do ambiente escolar. É necessário destacar, também, que o trabalho versará sobre narrativas dos outros bolsistas e sobre as narrativas do próprio pesquisador, o que exigirá tratamento metodológico um pouco distinto para um e outro material. Além disso, será feito um levantamento bibliográfico sobre a escuta psicanalítica e a oferta de espaço para a fala dentro da sala de aula, recorrendo a autores como: Dunker, Freud, Klein, Kupfer, Winnicott, entre outros.

2. Um delineamento do material:

A análise dos relatórios consiste na verificação do fenômeno da escuta a partir da descrição feita por participantes do subprojeto Pibid Pedagogia. Conforme já comentamos anteriormente, levamos em conta a noção de Mezan (1993) e de Safra (2001) sobre a singularidade da/na psicanálise para constatação, verificação e recriação da teoria.

Os relatórios analisados possuem o caráter de documentos particulares, de acordo com Marconi e Lakatos (2007), pois são construções de memórias, estas divididas em duas categorias: as primárias, definidas pelo fato de serem elaboradas pelo próprio autor desta pesquisa, e também as secundárias, quando ocorre a análise de escritas de outros bolsistas. Estes tipos de documentos são importantes, sobretudo por não oferecer apenas fatos, mas o significado que esses tiveram para aqueles que os viveram, descritos em sua própria linguagem.

Buscamos neste trabalho analisar os fatos do cotidiano que apresentem relação com conteúdos internos (SAFRA, 1993) já vivenciados pelas crianças, bem como reconhecer a ótica do sujeito do inconsciente, representada na narrativa escrita do bolsista. A análise levará em consideração que os relatórios já são sínteses dos olhares dos próprios bolsistas sobre as situações vividas, e os trabalhos escritos e ou desenhados pelas crianças são suas interpretações e manifestações sobre a mesma situação.

Os relatórios serão apresentados através do método do comentário. De acordo com Candido (2006, p.23) “o comentário é essencialmente o esclarecimento objetivo dos elementos necessários ao entendimento adequado do poema.” Em nosso caso, seria o entendimento adequado, ao nosso ver, dos relatórios, ou seja, “uma espécie de tradução” (CANDIDO, 2006, p.15) das vozes das (os) bolsistas atravessadas pela nossa escuta.

Considerando essa circunstância, propomos uma análise interpretativa dos acontecimentos narrados e representados, apoiando-nos na psicanálise, mas sem limitar-nos a ela, para entender o que as crianças pensam, sentem e falam a respeito de suas identidades e como os bolsistas escutam no contexto específico das atividades promovidas pelo subprojeto Pibid. Vale ressaltar que esses relatórios estão disponíveis na base de dados do subprojeto e que o uso do material foi aprovado pelo Comitê de

Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), conforme parecer número 3.737.460. Além disso, todos os nomes foram trocados por nomes fictícios, assim preservando a identidade dos sujeitos apresentados nos relatórios.

3. Análise dos relatórios

A análise dos relatórios consiste na investigação de como ocorrem a escuta e a transferência no contexto escolar.

Conforme apresentado anteriormente, Mezan (1993, 2014) afirma que através de pesquisas da clínica *stricto sensu* da psicanálise, ou o que ele chama também das fronteiras da psicanálise, podem surgir instrumentos e conceitos que se expandam para outros campos e dentro deles. Por isso investiga-se. Para nós, tal expansão busca entender se e como a escuta significativa e a transferência podem ser pensadas dentro do ambiente escolar como instrumento de investigação dos sujeitos e das dinâmicas envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; e também como metodologia de trabalho propriamente dita.

Reconhecemos que os relatórios têm necessariamente os recortes definidos pelos bolsistas, assim como as lentes próprias de cada um deles, e, portanto, são registros do que os bolsistas puderam escutar; propor a partir da escuta; e anotar do processo. É importante também distinguir dois principais momentos que os relatórios dos bolsistas procuram descrever, sem existir necessariamente uma hierarquia entre eles, num constante processo dialético. No primeiro, que chamaremos de “Relato Passivo” (RP), há a escuta, pelos(as) bolsistas, das práticas dos docentes da escola onde o Pibid foi desenvolvido, momento em que os(as) bolsistas atentam aos comportamentos discentes a partir de resoluções e encaminhamentos didáticos do professor – titular ou substituto – da sala de aula onde ocorreu a observação. Nesse caso, o bolsista tenta tornar seus olhos uma câmera panóptica que tudo registra para, depois, de posse do relatado, interpretar os sentidos mais profundos daquela realidade pedagógica representada – “interpretar” aqui naquele sentido investigativo proposto por Rezende (1993). O segundo momento, que denominaremos “Relato Ativo” (RA), é constituído basicamente dos relatos em que o bolsista precisa se colocar de novo no papel de observador, mas, agora, simultaneamente também no papel de agente. Nesse caso, o bolsista tenta praticar aquilo

que em suas observações anteriores foi considerado equivocado, ao mesmo tempo em que precisa estar atento ao que posteriormente relatará de sua própria prática. Isso o ajudará, por sua vez, a direcionar melhor o olhar quando estiver novamente na posição de apenas observador (RP).

Neste bloco traremos alguns excertos dos relatórios, os quais foram adaptados de forma a não revelar a identidade dos participantes. Assim, serão trazidos exemplos ocorridos em sala de aula durante o projeto Pibid para elucidar os conceitos propostos neste trabalho, focando a relação da criança com toda a equipe escolar, incluindo bolsistas, professoras, coordenadores, diretora, etc. Depois, buscaremos apresentar o ponto de vista do bolsista e a sua escuta ou, ao menos, a tentativa de escutar as crianças.

O PRIMEIRO CONTATO, A OBSERVAÇÃO E O “CHAMAR A ATENÇÃO”

Previamente à busca do que seria uma suposta escuta, durante as leituras dos relatórios, podemos perceber algo em comum, ao menos em alguns relatos: o fato de parte dos(as) bolsistas chamar a atenção em relação a algumas crianças específicas. Dito isso, os relatos são iniciados apresentando tais excertos.

Laura, uma bolsista responsável por acompanhar, em 2015, o 5.º ano A, turma com crianças entre 10 e 11 anos de idade, logo observa um menino, o qual nomearemos Cláudio, em um dos primeiros encontros. O menino fora recém-transferido de outra escola. Trazemos o registro em nosso banco de dados, e logo percebemos que a bolsista deu uma atenção especial a ele já em seu primeiro dia.

Situação 1(RP)⁸- Uma criança que de imediato já chamou a minha atenção foi o Cláudio, quando o Gustavo estava perguntando sobre o brincar, ele quis saber o que era isso e o Edgard respondeu que “aqui a gente brinca”. Logo em seguida me explicou que ele era aluno novo na escola. Fato foi que ele chegou e veio buscar uma carteira no fundo da sala, então perguntei aonde ele ia, respondeu que se sentava ao lado da professora. Nos momentos mínimos de espaço que ele tinha, mexia com as outras crianças, inclusive a Fabiana sentou-se ao lado dele para fazer a atividade e ele jogou o lápis dela no Gabriel.

Assim, Cláudio é apresentado como um menino possivelmente inquieto que estava ao lado da professora e provocava outras crianças. Também observamos que, apesar de o menino ter acabado de entrar no 5.º ano nesta escola, já no seu primeiro contato com a bolsista ele chamou sua atenção. Essa “atenção” inicial voltada a uma determinada criança também pode ser encontrada em outros relatórios que serão apresentados adiante.

Paralelamente a esse contato inicial, são apresentados ao grupo, pela professora ou por alguém da escola, alguns dados do histórico das crianças, ou seja, um complexo emaranhado de narrativas com vários propósitos conscientes e inconscientes. Especialmente no caso do menino Cláudio, essas falas e construções podem ser interessantes para nossa análise, pois nos ajudam a delinear, ao menos superficialmente, não apenas seu histórico e sua vida fora da escola, mas, sobretudo, os sentidos que as supostas informações ganham nas narrativas produzidas no interior da escola. Fica

⁸ Trecho adaptado do relatório da bolsista Laura, referente ao dia 18/03/2015

evidente que o menino é considerado pela escola como uma criança com “problemas de aprendizagem”. Assim, logo nos primeiros relatos de Laura, notamos o seguinte trecho:

Situação 2(RP)⁹ - Fui à sala de outro bolsista e quando voltei a Fabiana me perguntou como tinha sido, eu disse que foi tranquilo e que a sala da outra professora era bem numerosa. Perguntei sobre o Cláudio e ela me contou que está sendo informada das coisas agora, que ele veio expulso de outra escola, tomava remédio forte por ter sido diagnosticado com alguns transtornos e hiperatividade, e recentemente parou de ser medicado. Ela disse que não sabia como tinha sido esse ciclo até ele parar de tomar o remédio. Que ele era da sala de outra professora, mas ela tinha saído de licença e eles o colocaram na sala dela. Eu disse que achava que com ela, ele ainda fazia as coisas e talvez estivesse criando uma relação de confiança.

A partir desse comentário da professora sobre o diagnóstico de Cláudio, de seu histórico de constantes mudanças, dentro e fora da escola, além da informação de que, segundo a professora, “ele tem dificuldade nas atividades, não copia em letra cursiva e que só se concentra por pouco tempo”, podemos nos fazer a seguinte pergunta: Será que isso influencia sua forma de ser escutado na escola? Em caso de resposta positiva, de que natureza seria tal influência? Tentamos abordar essa pergunta analisando a relação da criança com a escola.

Uma outra bolsista, que será nomeada aqui como Vânia, participou do projeto em 2014 e 2015, e comentaremos aqui sua participação em 2015. A bolsista era responsável, neste período, pelo 2.º ano B, ou seja, crianças de 7 a 8 anos. Vânia escreve sobre uma aluna que também “chamou sua atenção” no seu primeiro dia de observação.

Situação 3(RP)¹⁰ - Ainda em frente à sala, a professora da sala pede para eu ajudá-la com a aluna Bianca, pois ela estava debruçada na carteira, chorando bastante. Deixo minha bolsa no fundo da sala, e retorno à carteira de Bianca. Cumprimento e a convido a sentar comigo: “*Oi, Bianca. Vamos sentar comigo ali no fundo?*”. Bianca olha para mim e, novamente, abaixa a cabeça; ainda insisto: *Bianca, vamos sentar comigo? Vem aqui, você fica um pouco no meu colo...*”, converso na tentativa de convencê-la, com a intenção de nos aproximarmos mais, e fazer alguma possível ‘intervenção’; ela mostra-se receptiva à ideia.

Mesmo Bianca parecendo receptiva, a bolsista tenta inúmeras vezes se aproximar dela, porém a menina revela estar chateada, pois sua mãe havia brigado com ela. A professora solicita à aluna que desenhe algo e pede à bolsista para acompanhá-la. A

⁹ Trecho adaptado do relatório da bolsista Laura, referente ao dia 24/03/2015

¹⁰ Trecho adaptado do relatório da bolsista Vânia, referente ao dia 19/03/2015

bolsista escreve em seguida as suas ponderações sobre a menina e até relaciona com o livro de Villela e Archangelo.

Situação 4(RP)¹¹: Reflito sobre as inconstâncias de Bianca em relação às atividades de sala: ora ela consegue desenvolver positivamente os conteúdos propostos, ora ela “não consegue de jeito nenhum”. Penso, sobretudo, na ausência de olhar diante desta criança (principalmente em âmbitos familiares) e, então, recordo-me desta passagem do livro:

Pouco pensamos sobre outras condições que não se alinham a preocupações de ordem cognitiva. Mesmo quando se pretende garantir a socialização, o desenvolvimento moral e a afetividade, a base de sustentação de nossas preocupações é ainda cognitiva. Em outras palavras, nossas decisões geralmente se pautam na resposta à pergunta: o que se pode ou deve oferecer ao aluno no estágio de compreensão em que ele se encontra?

Todavia, como já foi afirmado, o potencial para o desenvolvimento pode ou não ser convertido em desenvolvimento propriamente dito; e as condições determinantes para que tal potencial seja desencadeado não são de ordem estritamente cognitiva, mas de ordem da experiência do existir humano, do perceber-se como “ser no mundo”, como “um ser na relação com os outros”. (VILLELA; ARCHANGELO, 2015, p. 27-28)

Notamos nos trechos acima a instantânea importância que aquela criança ganha para a bolsista, que continua escrevendo sobre a menina e seu mútuo afeto até quase o final do semestre. O que a bolsista haveria escutado naquela aluna que a fez continuar a insistir em suas aproximações?

Da mesma maneira, outra bolsista (Isis), responsável pela turma do 4.º ano B (crianças entre 9 e 10 anos), faz um longo relato sobre não apenas uma, mas sobre algumas crianças que “chamaram a sua atenção” logo no seu primeiro dia de observação.

Situação 5(RP)¹²: Observei que a sala é muito carinhosa, participativa nas aulas, não é uma sala barulhenta e acredito que seja uma sala bem amiga, além de respeitarem a professora. Me apaixonei por cada uma daquelas crianças, porém teve algumas que me chamaram mais a atenção.

A primeira foi a Yara. No início da aula, ela e sua amiga Lana estavam muito agitadas querendo conversar com a professora da turma. Acredito que foi para essa conversa que a professora saiu da sala com as duas, quando o resto da sala terminava os deveres. Na hora do intervalo, Lana foi mostrar um menino para a professora. Foi neste momento que a Yara explicou para mim que tinha um menino que ela gostava e achava bonito, e a Lana foi mostrar quem era para a professora da turma. Quando a professora voltou para onde eu e a Yara estávamos, disse para mim “Ai, essas paixonites”, e logo em seguida, disse para a Yara que elas já tinham conversado sobre esse assunto. No final do intervalo, a Yara quis mostrar o menino para mim, e formou aquela agitação quando outras crianças ficavam gritando o nome do tal menino.

Joseph também chamou a minha atenção. No começo não olhava para mim direito, e percebi que ele agitava um pouco a sala. Trocava os estojos das meninas, fez “chifrinho” em um dos colegas... Uma hora, ele e outro colega

¹¹ Trecho adaptado do relatório da bolsista Vânia, referente ao dia 19/03/2015

¹² Trecho adaptado do relatório da bolsista Isis, referente ao dia 18/03/2015

estavam na mesa do Joseph mexendo em alguma coisa embaixo da carteira. Mas logo que perceberam que eu estava olhando, pararam. Ao longo da aula, Joseph ficava mexendo neste objeto embaixo da carteira. Em um momento, a professora chegou a perguntar, mas ele disse que não era nada. Mais tarde, eu consegui ver, e o que o distraía tanto era um celular.

Joseph foi ficando menos envergonhado comigo, e no meio da aula me mostrou o caderno dele, onde ele e a mãe tinham escrito o hino nacional. No intervalo, ele também ficava me cutucando e fingindo que não era ele.

Giulia se destacou para mim por ser bem quietinha e por ter muitas dúvidas na hora de realizar os exercícios na sala, ela pediu várias vezes a ajuda da professora. Ela falou comigo no intervalo e percebi também que ela não comeu. Já o Junior fez rápido os exercícios solicitados e parecia dominar a matéria, o que também mereceu minha atenção.

Fui embora da escola muito contente, porque sei que vou passar incríveis experiências naquela sala.

Isis também acompanhou as crianças e demonstrou grande interesse por elas, revelado especialmente nos seguidos relatos de Yara e Joseph, que se estendem por todo o ano em que Isis participou do projeto.

Muitas vezes, esse “chamar a atenção”, mesmo que não tenha sido explicitamente relatado, pode aparecer. Em meus relatórios de 2015, quando eu acompanhava uma turma do 1.º ano A com a professora Cecília, logo no primeiro deles ocorreu a seguinte situação:

Situação 6(RP/RA)¹³: Notei que Marcos resmungou algo e abaixou a cabeça. Os ajudantes começaram a distribuir as atividades de português do dia. A tarefa baseava-se em alguns nomes de frutas que deviam ser completados com as devidas vogais e depois coloridos.

No decorrer da tarefa, a professora solicitou-me um auxílio para corrigir a tarefa e ajudar no bom funcionamento e entendimento da atividade. Ao observar Marcos, não tive dúvidas por onde começar:

- Você conseguiu fazer a primeira? - perguntei.
- Não tenho lápis - disse abaixando a cabeça.
- Pode pegar este.
- Você sabe o que vai aqui? - apontou o menino para o primeiro quadrinho a ser preenchido.
- O que você acha? Pensa comigo, aí está escrito banana - sentei-me ao lado do menino e lhe expliquei a tarefa, escrevi algumas combinações e repeti os sons das vogais.

Acredito que esse resmungar e abaixar a cabeça tenha sido o começo de uma bonita relação de desenvolvi com Marcos pelos dois anos seguintes – afinal, acompanhei a turma em 2015 e 2016 (aqui como 2.º ano A, com a mesma professora). Através desse “chamar a atenção”, eu me aproximei do menino, percebi que ele estava com

¹³ Trecho adaptado do relatório do bolsista Paulo, referente ao dia 17/03/2015

dificuldades, ajudei-o naquele dia e nos dois anos em que estive com a turma. Outra questão importante é destacar que meu ponto de vista (possível escuta) em relação ao menino, sempre fora diferente do apresentado pela escola como um todo, ou seja, ele era um “garoto problema” para a escola, enquanto eu o via como alguém excluído pela escola, dentro desse ciclo que se reproduz e o recoloca nesse lugar de “garoto problema”.

Não somente Marcos, mas também Cláudio e quase todas as crianças aqui citadas eram relatadas pela escola como crianças com problemas de aprendizagem. Villela e Archangelo (2014 a, p. 64) afirmam que a instituição, ao categorizar uma criança como possuidora de um “problema de aprendizagem” genérico e homogêneo, ignora as reais condições dos alunos, sem buscar as dificuldades específicas e o modo de atuar em cada situação. Assim, toma uma postura antiesculta, pois ignora e não reconhece as singularidades de cada criança. Conforme apresentamos os casos aqui, podemos refletir sobre a seguinte afirmação:

Intervenções propostas para grupos baseados na categoria vaga de *problemas de aprendizagem* tendem a servir menos aos alunos e mais à instituição que pretende se eximir de sua responsabilidade, que é a de compreender e acolher as dificuldades e necessidades específicas que se apresentam na trajetória de cada aluno. (VILLELA; ARCHANGELO, 2014a, p. 64, grifos no original)

É certo que nos trechos destacados também podem ser notados diversos aspectos que contribuem para a investigação do objeto desta pesquisa e podem vir a ser analisados adiante. Um primeiro ponto seria o fato de que se torna necessário diferenciar a escuta da observação. Como o leitor pode ter notado, algumas situações apresentadas anteriormente (Situações 5 e 6) usam o termo “observar”, mesmo quando a intenção desse bloco tenha sido a de introduzir a ideia de escuta. Importa observar, no entanto, que, antes de ocorrer a escuta de fato, não haveria o reconhecimento (*erkennen*) do sujeito, ou seja, a relação não estaria ainda dentro do campo transferencial. Possivelmente, após alguém chamar a atenção das(os) bolsistas, aí sim a antena e a escuta passariam a estar atentas à frequência dos sinais e das mensagens emitidos pela criança. Na condição de observação, essa antena não estaria focada, mas somente em modo de busca. Vale ressaltar, entretanto, que a observação pode fazer parte da escuta, talvez como um processo inicial prévio, mas a escuta não faria parte de uma observação.

De certo modo, por enquanto, queremos ressaltar que algo na dinâmica da sala e em algumas crianças em particular “chama a atenção” das(os) bolsistas logo no primeiro

momento, de modo que se estabelece um laço de uma natureza tal que evoca o acompanhamento dessas crianças e a dedicação a elas ao longo do projeto. Poderíamos dizer que esse “chamar a atenção” já estaria no campo transferencial? Caso a resposta seja positiva, seria já um leve traço de um facilitador ou um dificultador da escuta no ambiente escolar? E vale ainda nos questionarmos: por que essas crianças – e não outras –, em específico, chamaram a atenção das bolsistas? O que essas crianças teriam evocado nelas? Talvez esses elementos já indiquem uma tentativa das bolsistas de auxiliar, aproximar-se, oferecer suporte às crianças, logo no primeiro instante da relação bolsista-criança; ou até mesmo convidar essas crianças a buscar seu potencial, citado no relatório de Vânia como o potencial “da ordem da experiência, do existir humano, do perceber-se como ‘ser no mundo’, como ‘um ser na relação com os outros’” (VILLELA; ARCHANGELO, 2015, p. 27-28).

Principalmente, não devemos esquecer que os objetivos e as premissas do Pibid eram voltados à formação de futuros professores. Nos encontros semanais de supervisão, discutíamos cada relatório e cada caso dos alunos, expressávamos sobre o que havíamos visto, sentido e percebido, líamos textos de psicanálise e fazíamos relações com os acontecimentos da escola. Portanto, cabe-nos também levar em conta que as atitudes, as escutas e as transferências instauradas pelas(os) bolsistas foram afetadas, ou até transformadas, pelo Pibid. Tal fato nos leva a mais uma pergunta fundamental: De onde vem a capacidade de se afetar e se sensibilizar com as crianças? De que maneira isso afetaria nossa escuta?

De qual escuta estamos falando?

Historicamente, Freud ([1912] 2010a) iniciou o debate sobre a escuta na psicanálise em 1912, ao apresentar um texto chamado “Recomendações aos médicos que exercem psicanálise”, em que, direcionando sua fala aos médicos da época, o autor faz alguns apontamentos didáticos sobre a noção de escuta. Na época, os médicos presumiam deter todo o conhecimento, e seus pacientes eram os últimos a ser escutados, supondo que esses seriam apenas receptáculos de informação, pois, para os médicos, o paciente era o corpo, e não a pessoa.

Freud ([1912] 2010a) afirmava que se devia escutar não um aspecto específico da fala do paciente, mas sim o conjunto, ou seja, o todo da fala do paciente. Dessa forma, ele trouxe o primeiro ponto a ser elaborado sobre a escuta dentro de um ambiente de análise. O autor afirma haver um problema para o analista quando este trata mais de um paciente por dia, ou seja, seria abundante a quantidade de dados que o analista deveria memorizar sobre cada um deles. Nesse contexto, Freud ([1912]2010a, p. 149) apresenta sua técnica referente à atenção flutuante, que consiste em “simplesmente [...] não querer notar nada especial e [...]oferecer a tudo que se ouve a mesma ‘atenção flutuante’”. Também “[...] para o médico, a regra pode ser formulada assim: manter toda a influência consciente longe de sua capacidade de observação e entregar-se totalmente à sua ‘memória inconsciente’, ou, expresso de maneira técnica: escutar e não se preocupar em notar alguma coisa.” (p. 150).

A partir do conceito da atenção flutuante, Freud expôs a importância de escutar mantendo sua atenção constante e, principalmente, sem crítica ou seleção. De maneira complementar, podemos citar algumas palavras sobre outra regra fundamental em suas sugestões:

[...] o médico deve-se colocar na posição de utilizar tudo o que lhe é comunicado para os propósitos da interpretação, do reconhecimento¹⁴ do inconsciente oculto, sem substituir pela sua própria censura a seleção a que o doente renunciou. Expresso numa fórmula: ele deve voltar seu inconsciente, como órgão receptor, para o inconsciente emissor do doente, colocar-se ante o analisando como o receptor do telefone em relação ao microfone. Assim como o receptor transforma novamente em ondas sonoras as vibrações elétricas da linha provocadas por ondas sonoras, o inconsciente do médico está capacitado a, partindo dos derivados do inconsciente que lhe foram comunicados, reconstruir o inconsciente que determinou os pensamentos espontâneos do paciente. (FREUD, [1912] 2010a, p. 156)

Talvez essa seja a afirmação fundante para um trabalho relacionado à escuta, baseando-se no estado em que o “*escutador*” deve reconhecer (*erkennen*) o sujeito inconsciente – a quem se escuta – e assim poder interpretá-lo. Freud ([1912] 2010a) traz o delineamento da escuta como um instrumento dentro da análise, mas adverte que, para ser capaz de operá-lo, aquele que ajusta seu inconsciente como receptor deve também

¹⁴ Nota do tradutor Paulo Cesar de Souza: “Reconhecimento”: *Erkennung*, no original; nas versões estrangeiras consultadas: *descubrimiento*, *discernimiento*, *découvrir*, *recognizing*, *doorgronden* [‘penetrar’] (p.156); verbo *erkennen*: *conhecer*, *reconhecer*, *discernir*, *perceber*” (p.150).

fazer análise, para poder tolerar aquilo que foi captado, sem que suas próprias resistências influenciem sua escuta. Um analista que não está se submetendo a análise pode ter dificuldade de identificar determinados aspectos inconscientes de seu paciente, pois o analista pode ser envolvido ou tocado demasiadamente por tais aspectos. Ao explicar a importância do processo de análise do médico, Freud ([1912]2010a, p. 158) menciona a necessidade de aceitar que “tanto dentro de si como fora, [o médico] sempre deve esperar encontrar algo novo”, além de evitar, como escutador, uma obstrução da escuta pela própria censura e seleção pessoal. Acreditamos que esta posição de aceitação seja um pilar para que o profissional possa fazer uso do instrumento da escuta.

A atenção flutuante, por conseguinte, não partiria somente de escutar livremente, nem surgiria como ferramenta única da análise, pois esse conceito está relacionado à regra fundamental (*Grundregel*¹⁵), que seria justamente a associação livre. Basicamente, trata-se da necessidade do paciente de comunicar suas questões ao analista, sem resistência. Haveria aqui, portanto, dois conceitos-chave para o objeto de estudo apresentado inicialmente: da fala do analisando, teríamos a livre associação no divã; e, por parte do analista, a atenção flutuante, referente à escuta daquele que está enunciando.

Entretanto, a escuta que Freud ([1912]2010a) traz diferencia-se, em alguns aspectos, da escuta pautada neste trabalho. Primeiramente, não temos o ambiente psicanalítico da forma como Freud ([1912]2010a) propõe, ou seja, na escola não temos divã, temos várias crianças ao mesmo tempo, o foco nelas não é o tratamento, o tempo da rotina escolar é outro, e o propósito das relações também é de outra natureza. Em segundo lugar, a forma como as crianças se comunicam, principalmente dentro de uma escola, também se distingue da do público atendido por Freud. As comunicações são múltiplas e ocorrem em rede, envolvendo vários adultos e outras crianças, em espaços e atividades variadas. Por fim, embora possa ser interessante que o professor busque fazer análise pessoal, essa não é a forma usual que o profissional da educação tem a sua disposição para aumentar sua capacidade de tolerar aquilo que eventualmente vier a ser

¹⁵ Provém de *grund*, que significa fundamental, e *Regel*, o qual deriva de regra. Geralmente aplicável, regra mais importante. Por exemplo, aprender as regras básicas de um jogo, memorizar algo como uma regra básica é um pré-requisito indispensável para uma coisa. Disponível em: <https://educalingo.com/pt/dic-de/grundregel>. Acesso em: 03 maio 2020.

captado em sua escuta. Quando em sistemas e instituições que valorizem a formação docente, suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional se materializam na troca de experiências entre os colegas, nos estudos e nas reuniões pedagógicas. Apesar disso, temos alguns elementos da escuta psicanalítica que podem ser aproveitados, ao menos para uma reflexão, que seriam: a necessidade de estar atento ao sujeito que está a sua frente, com objetivo de escutá-lo sem crítica, seleção ou censura por parte de quem o escuta; o objetivo de não buscar escutar algo específico, mas atentar ao todo; o empenho do “*escutador*” em reconhecer (*erkennen*) o sujeito inconsciente e de esperar escutar algo novo.

Além de Freud, alguns psicanalistas investigaram mais sobre a escuta. Atualmente, Christian Dunker pode ser considerado uma referência na produção de textos e alguns debates referentes a esse tema. Dunker e Cláudio Thebas (2019), ambos autores contemporâneos, apresentam uma escuta fora do *setting* psicanalítico, a qual condiz, ao menos parcialmente, com a escuta investigada nesta dissertação. Para eles,

[...] trazer e escutar as pessoas para fora de si, para fora de suas identidades, para mais além de suas próprias imagens e ficções sobre si mesmas é o que faz da arte da escuta uma forma de transformação e cura. O escutador sai de si para se colocar no ponto de vista do outro, mas ele também tira o outro de seu próprio ponto de vista, ou pelo menos de sua confiança e domínio sobre si para revelar que outras vozes estão ali presentes e merecem ser acolhidas, cuidadas e hospedadas. (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 38)

Essa ideia é relevante para este trabalho, pois extravasa a ideia apresentada por Freud ([1912] 2010a), ou seja, Dunker e Thebas (2019) colocam em seu estudo a relação escuta, acolhimento, cuidado e hospedagem, mas mantêm a ideia de que deve haver uma sintonia entre sujeito escutado e escutador, os quais podem se encontrar no estado “fora de si”, também se assemelham, por apresentar o fim pautado na transformação e na cura. Porém, qual base eles utilizam para trazer o acolhimento e a hospedagem para este conceito?

No começo do livro *O palhaço e o psicanalista*, os autores explicam quatro palavras que exprimem as atitudes ou lugares que “um bom escutador deve cultivar e habitar” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 27). São elas: “hospitalidade”, “hospital”, “hospício” e “hospedeiro”.

O conceito de escuta é inicialmente apresentado pelos autores do livro *O palhaço e o psicanalista*, e baseia-se no esquema de código, emissor – mensagem – e receptor,

canal. Os autores utilizam o brincar e os quatro agás como base para analisar as seguintes formas de escuta:

Escuta hospitaleira: é centrada no receptor e no pacto que ele estabelece e reformula a cada vez com o emissor.

Escuta como hospital: é orientada pelo exame da mensagem, nos signos e nas regularidades que ela propõe, nos seus efeitos de repetição ou de estranhamento, na análise mesma da literalidade do dito.

Escuta como hospício: revê e reinventa os códigos e canais em uso, corrompe o sentido corrente e o senso comum, criando novos usos e relações entre as palavras.

Escuta hospedeira: se volta para o fato de que aquele que foi receptor em outro momento torna-se emissor, transmitindo mensagem recebida, conservando sua fidelidade e mantendo rigor de seu acontecimento.

Escuta lúdica: confunde e altera a hierarquia das funções, subvertendo a comunicação. (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 52)

Os próprios autores exemplificam da seguinte forma essa mesma teoria:

[...] Um bom exemplo do funcionamento deste esquema é a relação que a criança pequena tem com certas histórias que ela escuta. Ela invariavelmente pede para o adulto contar de novo e repetir a narrativa com aquelas palavras exatas (hospedeiro). Ela quase sempre se fascina com os personagens malvados, como a bruxa e o lobo (hospício). Ela investiga a relação entre aqueles personagens e os signos que compõem a sua realidade (hospital). Ela sempre estará disposta e hospitaleira a escutar aquela mesma história como se fosse a primeira vez. Finalmente a escuta espontânea da criança é lúdica, escutar uma história é construir uma brincadeira. (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 53)

As ações descritas pelos autores podem acontecer, eventualmente, com uma história ou outra, mas, pensando em um conjunto de crianças dentro de uma sala de aula, as chances de acontecer da forma aqui descrita são baixas. Dunker e Thebas (2019, p.53) concordam que o esquema apresentado só é válido, se pensarmos em uma comunicação ideal, mas não se adapta bem à realidade, se adotarmos essa estrutura na escuta. E assim afirmam:

Para a escuta às vezes o essencial está nos desencontros e nas contradições entre código e canal, ou na incoerência entre a mensagem enviada e a recebida. Mas, principalmente, para os escutadores profissionais, trata-se de fazer o sujeito escutar sua própria mensagem que lhe chega invertida e cifrada a partir do outro. Nos interessa, como dissemos anteriormente, antes de tudo, que o sujeito “se escute” – se acolha e se cuide – para então poder escutar o outro.

Nessa afirmação Dunker e Thebas (2019) aproximam-se da escuta e trazem alguns pontos importantes para este trabalho. Nem sempre é na mensagem *ipsis litteris* que escutamos o sujeito, pois a escuta pode acontecer quando nos atentamos às falhas dessas mensagens, ou até mesmo à falta de mensagem, se pensarmos no caso do silêncio (ORLANDI, 2007). Eles adicionam também que existe um processo importante

dentro da escuta, o qual corresponde a não só escutar, mas fazer o sujeito se escutar, o que traz mais um componente ativo da escuta. Talvez exista uma forma de “transcrever” essas mensagens em mensagens com menos falhas, a ponto de o sujeito percebê-las.

No decorrer do livro, os quatro agás (h) e a escuta lúdica vão se encaminhando para as seguintes ideias:

Escuta hospitaleira: escuta do palhaço e analista que ultrapassa a simpatia e torna-se empatia. Podemos dizer que a escuta envolve um contrato, cuja cláusula primeira é o acolhimento. Como todo contrato, este cria uma espécie de regra mutuamente consentida entre os participantes, regra que pode ser suspensa e suprimida a qualquer momento. Nos primeiros contatos de escuta, forma-se, assim, uma espécie de pacto, de acerto ou combinado, que pode ser inclusive, transgredido, no andar da escutação.” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 58-59)

Quatro tempos de escuta: Sentir o que o outro sente. Reagir com prontidão. Criar junto e deixar ser afetado. O quarto tempo seria o dizer.

Por consequência, podemos também estabelecer alguns níveis relacionais para essas discussões trazidas pelos autores. Por exemplo, no primeiro nível podemos incluir a escuta hospitaleira, referente a como o escutador recebe inicialmente a escuta, ou ainda, como o escutador realiza, ou não, um combinado com o(a) escutado(a).

No segundo nível teríamos a escuta como hospital, explicada da seguinte forma: “escutar é abrir-se para a experiência, acolhendo a vulnerabilidade e a contingência na qual ela nos coloca” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 64). Neste nível, poderíamos entender que, além de a mensagem parecer literal, ela pode carregar outros significados que devemos estar abertos a acolher. Afinal, “escutar também é viajar” (p. 64). Por isso, devemos entender o que há por detrás da literalidade e o que ela silencia.

No terceiro nível, referente à escuta hospício, considerada pelos autores como uma arte: “[...] escutar também é a arte de nos tornarmos outros para nós mesmos, e deixar que o outro se torne um habitante de nós” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 67). E ainda: “Escutar o outro presume que ele possui suas razões, seus motivos e está determinado por certas causas” (p. 75).

Neste nível, a escuta também diz respeito ao que a pessoa escutada pode reverberar no(a) escutador(a). Ou seja, entender que muitas vezes as mensagens enviadas pelo outro podem não ser destinadas a nós, mas ainda assim nos impactar e mexer com nossa estrutura psíquica, pois também temos nossas experiências passadas. Dessa forma, podemos atribuir o terceiro nível aos efeitos da escuta no(a) escutador.

No próximo nível, a escuta hospedeira é apresentada pelos autores desta maneira:

[...] escutar pode implicar transformar vidas. O momento em que a “ficha cai”, tecnicamente falando, o momento do *insight* (iluminação) ou do *Einsicht* (percepção de si) frequentemente acontece quando menos esperamos. *Einsicht*, do alemão vem do verbo *sehen*, “ver”. *Einsicht* é tanto a visão interna de si, como uma vista, uma paisagem que se delinea, uma imagem que se forma. (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 71, grifos no original)

Assim, no quarto nível podemos buscar o que ocorre com o emissor ao ser escutado, ou até mesmo como ele recebe a experiência de ser escutado; que efeito tem ao ser escutado, que transformação ocorre.

Por último, Dunker e Thebas (2019, p.55) trazem um conceito de escuta que acredito que permeie todo o trabalho de sua obra, o qual associa a escuta a um jogo.

Escuta lúdica: escutar o outro é como um jogo que envolve estratégia e tática, ler as regras escritas e não escritas a partir das quais aquela pessoa se expressa, pensa e se coloca diante do outro. Um bom escutador sabe sempre que tipo de jogo está sendo praticado, justamente para, conforme o caso e a situação, promover giros ou mudança no tipo de jogo, e a mudança fundamental aqui é a do modo “não lúdico” para o modo “lúdico”. (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 55, grifos no original)

Outra ideia de escuta é introduzida pelos autores (Dunker; Thebas, 2019), mais especificamente por Thebas, quando ele é convidado por uma escola para comentar sobre seu primeiro livro infantil. Logo após se apresentar, pergunta aos alunos se possuem uma dúvida antes da conversa que teria com eles, eis que surge o seguinte diálogo:

– A gente pode brincar primeiro? – pergunta o menino.
 – Por que você quer brincar primeiro? – pergunta Thebas.
 – Porque depois que a gente brinca, a gente fica amigo - respondeu a criança.
 (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 49)

Após 20 anos, o autor percebe o tamanho daquela frase, dita com tanta naturalidade. “Depois que a gente brinca, a gente fica amigo”, pode significar: “Com amigos me sinto mais confiante, mais fortalecido para falar, mais aberto e disponível para escutar” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 49). O autor percebe a importância da fala da criança e o tamanho de seu significado. Talvez, se tivesse notado isso quando aconteceu a pergunta, teria percebido o que estava incluído naquela fala. Mesmo depois de alguns anos, o autor pôde escutar e reconhecer (*erkennen*) a fala daquela criança. Além disso, Dunker e Thebas (2019) relacionam o escutar ao ato de brincar.

[...] Brinco, logo escuto. [...] Brincar é realizar um percurso junto, ao modo de uma pequena viagem. Brincar envolve, portanto, fazer malas, criar planos, imaginar

companhias, usar mapas, mas também: ficar esperando na estação, ficar perdido sem saber para onde ir, tropeçar e perder as malas, encontrar hotéis lotados e até mesmo decepcionar-se com o encontro real com lugares tão vivamente imaginados. Só o adulto que se esqueceu demasiadamente de sua infância esqueceu-se do quão sério é brincar (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 50)

Dunker e Thebas (2019) estabelecem uma relação entre o brincar e a escuta. Entendem que brincar, principalmente quando criança, é muito mais do que simplesmente manejar objetos – fato já apresentado nesta dissertação durante a introdução do Pibid (p. 12). Inclusive, o projeto Pibid nove anos foi construído pautando-se em alguns autores que se preocupam com o brincar, entre eles Winnicott (1975, p. 80), que identifica a importância do brincar na experiência do eu (*self*), ao dizer que “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)”. Dessa maneira, o brincar é um momento em que a criança adentra nos seus sentimentos internos e pode estruturá-los. Ou seja, partindo dessa premissa, os(as) bolsistas buscavam oferecer provisão ambiental, como *holding* (WINNICOTT, 1983), *rêverie*, uma boa relação entre continente e conteúdo (BION, 1991), de modo a ofertar acolhimento, admitir as ações espontâneas dos alunos e colaborar com o processamento de dúvidas, aflições e angústias presentes em sua experiência. Se ofertávamos essa viagem do brincar, muitas vezes era porque havia acontecido uma escuta, ou ao menos um campo transferencial, para ofertar a provisão suficiente para tornar o brincar uma viagem.

A escuta que pretendemos usar neste trabalho reconhece (*erkennen*) o sujeito inconsciente; referindo-nos a Freud ([1912]2010a), o escutador deve sempre esperar escutar algo novo, em nosso caso fora do *setting* psicanalítico; estar vinculado a outros profissionais com quem possa dividir experiências, dificuldades, êxitos e, eventualmente, buscar fazer análise para aumentar sua capacidade de tolerar aquilo que foi captado em sua escuta. Ao observar as afirmações de Dunker e Thebas (2019), podemos complementar que nossa escuta também implica o brincar e os quatro “agás” já apresentados, os quais se assemelham a uma forma acolhedora de escutar. Assim, não serão utilizadas as categorias e as definições dos autores *per se*, mas serão apontados no material os níveis explicados previamente, quando for o caso.

Um lugar para a psicanálise no campo da educação

Os debates acerca das relações entre psicanálise e educação tiveram início já com Sigmund Freud. O autor demonstrou interesse por essa ligação e deixou claro ser importante o que poderia surgir a partir desse ‘vir a construir’. A partir de então, muitos autores, cada um a seu modo, demonstraram interesse por esse tema, à medida que os conhecimentos psicanalíticos puderam ser úteis a situações clínicas relacionadas à inibição intelectual, por exemplo, ou à prática educacional propriamente dita.

Freud ([1914]1969), em homenagem ao aniversário de 60 anos da escola onde estudou, escreveu “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”. O autor afirma que, por ser psicanalista, interessa-se mais pelos “processos mentais que pelos intelectuais, mais pela vida mental inconsciente que pela consciente” (Freud, [1914]1969, p. 285-286), e conclui:

[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque[*sic*] não admitir outros tantos? - ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. (FREUD, [1914]1969, p. 286)

De fato, o autor apresenta um ponto importante e muitas vezes esquecido por nós: a educação nas escolas e até mesmo a relação ensino-aprendizagem, principalmente nos anos iniciais, sempre são mediadas por um(a) professor(a). E é justamente por considerar central em nossa aprendizagem a personalidade de nossos mestres que Freud pontua que estaríamos sujeitos a nos envolver mais, ou menos, com o estudo, a depender do tipo de interação que estabelecemos com eles.

Nessa relação, não somente a personalidade do(a) professor(a) seria determinante, mas também o que esses alunos sentem por seus(suas) professores(as). Freud ([1914]1969) afirmou que esses alunos reagem de maneira ambivalente, ou seja, amam e odeiam, criticam e respeitam seus professores, imaginando simpatias e antipatias que “provavelmente não existem”. “A psicanálise mostrou que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas, que são de tão extrema importância para seu comportamento posterior já estão estabelecidas em uma idade surpreendentemente precoce” (FREUD, [1914]1969, p. 286-287).

É possível inferir que Freud (1914]1969) fala aqui da transferência que surge na relação professor-aluno. Para Freud, em determinado momento da vida, a criança desliga-se de seus referenciais paternos, buscando referência externa. Nesse momento o(a) professor(a) torna-se este representante substituto, e todo o conteúdo emocional referente à relação da criança com os pais pode ser transferido para ele(ela).

Anna Freud (1973, p. 40), interessada pelo meio escolar, afirma que “[...] a criança transfere a atitude sentimental do passado para uma pessoa no presente”, e que frequentemente essas ações transferidas são mal interpretadas. Em seu livro, *Psicanálise para pedagogos*, ela vai além da transferência que ocorre na sala de aula e declara que a psicanálise possui três pontos de vista possíveis de interlocução com a pedagogia: “uma suposta divisão temporal do desenvolvimento da criança; a estrutura interior da personalidade infantil; e a recíproca das componentes do ser infantil” (p. 51-52).

Como professores, é importante entendermos que, ao chegar à escola, a criança já traz consigo uma série de experiências emocionais. Ela já sofreu uma restrição do seu egoísmo original através do amor por certa pessoa, o desejo impetuoso de posse da pessoa amada, a defesa dos seus direitos, manifestada pelos desejos de morte e arrebatamentos de ciúme. De acordo com Anna Freud (1973, p. 41-42), podemos ir além e pensar que somente na relação com os pais a criança já viveu sentimentos como “admiração, respeito, os sentimentos torturantes da concorrência com um rival mais forte, o sentimento de impotência e a impressão deprimente duma desilusão amorosa, etc.”.

Ademais, Anna Freud (1973, p. 58) também afirma que a psicanálise disponibiliza à pedagogia três coisas diferentes. A primeira corresponde ao fato de a psicanálise prestar críticas às diferentes formas de educação já existentes. A segunda refere-se ao fato de auxiliar como psicologia psicanalítica, “como doutrina das pulsões do inconsciente, como teoria da libido” (p. 58), expandindo o conhecimento humano do educador e trazendo um melhor entendimento das relações criança-educador. Por último, a psicanálise auxiliaria como método de tratamento na análise das crianças, pois esforça-se por reparar danos causados pelo processo de ensino.

Um contemporâneo de Freud assinala algumas contribuições da psicanálise para a educação: Sándor Ferenczi foi um médico húngaro, nascido em 1873. Em um pequeno

texto chamado “Psicanálise e pedagogia”, o autor tenta responder às seguintes perguntas: “Qual seria o meio terapêutico e profilático contra o caldo de neuroses presente na pedagogia atual?”, “Que ensinamentos práticos a pedagogia pode extrair das observações devidas à investigação psicanalítica?” (FERENCZI, 2011, p. 39). O próprio autor afirma que “a pedagogia está para a psicologia como a disciplina da jardinagem para a botânica” (p. 40) e complementa ainda, dizendo que a pedagogia de sua época, não diferente de muitas experiências tradicionais que vemos hoje, forçosamente faz com que as crianças neguem suas emoções e ideias.

Ferenczi (2011) explica que, ao nascer, o único regulador do funcionamento psíquico corresponde ao princípio de desprazer. Ao adentrar na escola, esse princípio cai sob domínio da autodisciplina inculcada pela educação. “Entretanto, a tendência para evitar a dor continua a manifestar-se também a todo instante no psiquismo do adulto civilizado, ainda que de forma sublimada e, em contradição com todos os ensinamentos da moral” (p. 40).

Assim, resulta em uma pedagogia que obriga a criança a mentir para si mesma, a negar o que sabe e o que pensa.

Basicamente, Freud ([1911] 2019) determina os dois princípios do funcionamento psíquico¹⁶ como princípio de prazer, que corresponde à descarga pulsional da libido, recorrendo a um aspecto imediatista, ou seja, não se consegue postergar a satisfação; e princípio de realidade, equivalente a uma “censura” interna – formada pela adaptação sociocultural –, a qual faz o sujeito acumular libido. Nesse caso, a crítica de Ferenczi direciona-se à forma pela qual se dá a construção da censura através da educação do sujeito – a escola força-o a “recalcar suas emoções e representações” (FERENCZI, 2011, p. 40). Essas repressões sofridas na escola fazem com que a criança crie uma personalidade distinta da sua, pois, afinal, seus desejos e fantasias enterram-se em seu inconsciente.

¹⁶ De acordo com o dicionário Roudinesco (1998, p.617), o princípio de prazer e realidade correspondem a um “par de expressões introduzido por Sigmund Freud em 1911, a fim de designar os dois princípios que regem o funcionamento psíquico. O primeiro tem por objetivo proporcionar prazer e evitar o desprazer, sem entraves nem limites (como o lactente no seio da mãe, por exemplo), e o segundo modifica o primeiro, impondo-lhe as restrições necessárias à adaptação à realidade externa.”

O recalçamento forçoso de tendências associadas faz com que barreiras defensivas poderosas sejam criadas. Assim, esse movimento demandaria muita energia psíquica. Ferenczi (2011) compara esse processo às sugestões alucinatórias negativas pós-hipnóticas, as quais fazem o indivíduo, ao despertar, deixar de perceber suas impressões ópticas, acústicas ou táteis. Ou seja, ao instalar tal recalçamento em massa, temos uma “humanidade educada para uma cegueira introspectiva” (FERENCZI, 2011, p. 41). Para Ferenczi (2011, p. 43),

[...] toda a educação moral edificada sobre o recalçamento produz em todo homem saudável um certo grau de neurose e origina as condições sociais atualmente em vigor, em que a palavra de ordem do patriotismo encobre, de maneira muito evidente, interesses egoístas, em que, sob a bandeira da felicidade social da humanidade, propaga-se o esmagamento tirânico da vontade individual.

Mas, afinal, como poderíamos educar sem estabelecer essa moral punitiva, incapaz de reconhecer o egoísmo do indivíduo e seu real ser?

Ferenczi (2011) recorre à resposta dentro da própria psicanálise. Os doentes psíquicos, portadores de uma neurose, ao reconhecer suas tendências para “satisfação de desejos contrários às concepções inconscientes ou às suas concepções morais conscientes”, instauram neste momento o processo de cura. Isso pode acontecer, mesmo se seu desejo recalçado não for satisfeito. Neste caso, a análise resulta na “ruptura com os preconceitos que entravam o autoconhecimento, a compreensão dos motivos até então inconscientes e a possibilidade de um controle dos impulsos que se tornaram conscientes” (FERENCZI, 2011, p. 43-44).

Nesse texto, Ferenczi (2011) aponta uma pedagogia a favor do autoconhecimento, a qual incitaria igualmente a dominar entre os seus desejos aqueles cuja satisfação poderia ofender os direitos de outrem. Portanto, traz uma proposta de pedagogia que seja preventiva, a qual se funde na compreensão e na eficácia, e não em dogmas.

Apesar de esses autores sublinharem algumas aproximações entre psicanálise e educação, sempre existiu uma corrente contra tal fenômeno. Para Arreguy (2011), alguns pesquisadores, inspirados no aforismo freudiano acerca das três profissões impossíveis – governar, educar e psicanalisar –, expostas no texto “Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos” (FREUD, [1932-1936] 1996), salientaram a inviabilidade de interlocução entre a psicanálise e a educação. Alguns deles criticam

distorções, como, por exemplo, o emprego da psicoterapia em crianças dentro do contexto escolar ou a pura aplicação de conceitos psicanalíticos pelos professores (CIFALLI; IMBERT, 1998 *apud* ARREGUY, 2011, p. 100; KUPFER, 1989; MILLOT, [1982] 1987). Outros autores passaram a aceitar relações necessárias: Almeida (2001); Lajonquière (2010); Ribeiro (2014); etc.

Em nosso contexto atual existem muitas críticas entre muitos psicanalistas, ao relacionar psicanálise e educação, e esta ponderação deve ser considerada neste trabalho. Como já citado anteriormente, no livro de Kupfer (1989, p. 36-37), chamado *Freud e a Educação – o mestre do impossível*, a autora atribui à Psicanálise o papel de corpo teórico e à Educação um discurso moral; assim, a escola seria, por origem, uma instituição recalcadora.

A autora faz um longo percurso: analisa a obra de Freud e situa suas falas sobre a educação; inclusive busca, na biografia do autor, relatar relações em sua própria formação com alguns mestres desde sua infância até sua fase adulta, quando já se tornou um mestre para *outrem*.

Kupfer (1989) ainda pontua que Freud iniciou sua vida clínica como neurologista e, ao analisar a histeria, principalmente na obra de 1895 em coautoria com Breuer, *Estudos sobre a histeria*, e em *Psiconeuroses de defesa* ([1894]1990), Freud empenhou seu espírito investigativo para observar, analisar e encontrar as origens dessa neurose. Assim, em suas primeiras páginas, Kupfer (1989, p.34-35) ressalta que:

- a tese de Breuer e Freud é de que há umnexo causal entre um fato desencadeante (o trauma) e os sintomas, embora o paciente não se lembre dele, na maioria das vezes – razão pela qual se usava a hipnose;
- o fato de que o fator desencadeante teria sido reprimido pela pessoa (hipótese mais de Freud do que de Breuer) e afastado da consciência, devido à natureza insuportável do trauma – por exemplo, a morte de uma pessoa querida;
- o fato de que a vida sexual se presta particularmente como conteúdo para a formação de tais traumas, pela posição diferenciada que ocupa em relação aos outros elementos da personalidade e pela impossibilidade de descarregar ideias de conteúdo sexual, por exemplo, através da fala;

- o fato de que o agente responsável pela expulsão da ideia insuportável para fora da consciência é o ego – ou o eu –, uma estrutura psíquica encarregada, entre outras coisas, de defender o aparelho psíquico de perturbações perigosas à sua integridade.

Para tanto, Kupfer (1989) avalia estas ideias iniciais do jovem Freud e inclusive cita casos de histeria apresentados em *Estudos sobre a histeria* (BREUER; FREUD, [1895] 1990), como: Elizabeth von R e Lucy R, para formular a seguinte questão:

Ora, se as ideias incompatíveis são quase sempre de natureza sexual, e se são julgadas insuportáveis pelo eu, então o que há de insuportável na sexualidade? A pergunta freudiana irá conduzi-lo, em seguida, à Educação, interrogando-a sobre o seu papel na condenação da sexualidade. (KUPFER, 1989, p. 36)

A própria autora responde, logo em seguida, da mesma maneira que muitos psicanalistas afirmam: “se a educação é baseada na moral, principalmente a moral vitoriana da época, a qual proíbe e julga as relações sexuais, aqui haveria um entrave” (KUPFER, 1989, p. 36-37). Muitas doenças, portanto, ali se enraízam pela dificuldade de abstrair pensamentos incompatíveis.

Entretanto, Freud ([1911] 2019) começou a desenvolver a ideia de que a própria sexualidade teria certo desprazer. O desenvolvimento completo dessas percepções iniciais do autor pode ser encontrado em seu texto de 1911, “Os dois princípios do funcionamento mental”, o princípio de prazer e o princípio de realidade. Segundo Freud ([1911] 2019), o primeiro corresponde à descarga pulsional da libido, enquanto o princípio de realidade seria uma “censura” interna, a qual faz o sujeito acumular libido. Esse princípio é, assim, formado pela adaptação sociocultural que impede o sujeito de descarregar. Vale ressaltar que não limita completamente o princípio de prazer, mas o faz adiar-se, obedecendo a uma ordem sociocultural.

Assim, todos são sujeitos à censura, ou seja:

É em nome da própria sobrevivência individual e grupal que o eu opera para o recalque¹⁷ da sexualidade. Esse recalque, descoberto, como se disse aqui, no trabalho clínico, pode gerar efeitos outros no caso dos pacientes das doenças mentais, mas não deixa de estar presente e ser necessário a todo aparelho psíquico “saudável”. (KUPFER, 1989, p. 37)

¹⁷ Segundo o Dicionário Laplanche e Pontalis (2008, p. 25), o recalque é o mecanismo por meio do qual as ideias e as representações pulsionais são obrigadas a manter-se no inconsciente, o que funciona com a finalidade de que se evite o desprazer, o qual pode surgir quando este material retorna, assim como o desequilíbrio psicológico do indivíduo.

Para Kupfer (1989), esta própria contradição entre o prazer e o desprazer, ou seja, um mal-estar descrito por Freud, seria um contra-argumento para a tese de impossibilidade da profissão de educar?

Se abordarmos essa questão pela lógica de Kupfer (1989), o recalque não seria apenas motivado pela moral e pelo processo civilizatório, mas também pelo próprio fato de a sexualidade provocar o desprazer e exigir do organismo um represamento da libido. De fato, a escola traria esta função moralizadora. O ato de estar na escola e vivenciar o ambiente escolar por vezes não é prazeroso.

O conhecimento progressivo do espaço escolar e de suas relações nem sempre é gratificante para o aluno e ele terá, necessariamente, de renunciar a grande parte de seus impulsos imediatos para se concentrar em atividades pelas quais pode não ter tanto gosto ou prazer. Além disso, seus contatos com o professor e com os colegas, de início bastante diretos e tendencialmente afetivos, tornam-se com o passar dos anos, cada vez mais mediados pela atividade. (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 37)

Ao analisarmos também o período em que Freud produziu seus escritos e o modelo de escola da época, podemos pensar que a escola analisada pelo autor seria excessivamente repressora. Ainda hoje é possível perceber algumas escolas seguindo essas tendências, e um novo movimento de escolas militarizadas, em curso no Brasil, justamente restabelece uma escola pautada na repressão.

Propriamente, ao recorrermos a Villela e Archangelo (2013, p. 39), podemos entender a escola da seguinte forma: “a criança não poderá ser convertida em mais uma concorrente da escola”. Ou seja, existe a angústia intrínseca ao ato de aprender, às relações, à vivência escolar, que deve ser acolhida, pois ela é própria dos processos de transformação e amadurecimento – portanto, da condição humana.

De maneira geral, a função da educação seria *redirecionar* tais pulsões através da sublimação, quando algumas pulsões sexuais podem ser derivadas para um alvo não sexual. Importa lembrar que a sublimação é possível, desde que a escola busque auxiliar a criança em suas descobertas e orientá-la.

A escola significativa

Então, qual seria esta educação ou até mesmo este modelo de escola em que ocorreria a escuta?

Villela e Archangelo (2013) reconhecem o papel dos inúmeros agentes sociais envolvidos na educação de uma criança ou jovem, mas apresentam a família e a escola como as principais instituições responsáveis pela tarefa, inclusive do ponto de vista legal.

Segundo os autores (VILLELA; ARCHANGELO, 2013), a família aportaria a criança pelo próprio vínculo existente e, supostamente, seria incumbida da tarefa de educar a criança emocionalmente, psicologicamente e moralmente, deixando para a escola a parte relativa ao conhecimento e ao pensamento. A sua maneira, a escola seria a instituição que provê a educação formal, apesar de muitos considerarem que sua única função diria respeito à aprendizagem ou ao desenvolvimento cognitivo da criança.

No entanto, os autores problematizam essa afirmação, pois consideram que a função da escola extrapola em muito o desenvolvimento cognitivo. Ela deve ter como preocupação e finalidade o desenvolvimento moral, emocional, psicológico e estético (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 30). Com efeito, se a disciplina e o comportamento, por exemplo, são considerados funções da escola, como poderia ela ser responsável somente pela função cognitiva?

Se a escola é responsável pelo aluno durante várias horas por dia, ao longo de anos, não seria razoável imaginar que pudesse se abster de promover seu desenvolvimento moral, emocional e psicológico durante todo esse período. Não se pode imaginar que aspectos fundantes do sujeito possam ficar “em suspensão” enquanto a atividade intelectual se desenrola. (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 30-31)

Ou seja, educar a criança em todos os seus aspectos, sendo eles morais, emocionais, psicológicos e estéticos (VILLELA; ARCHANGELO, 2013), é uma responsabilidade que deveria de fato ser da escola, assim como seu papel de preocupar-se com a criança, assumindo sua responsabilidade “partilhada com a família” (p. 31). Isto quer dizer que, segundo os autores, se a família não dispõe de recursos emocionais para o pleno desenvolvimento da criança, à escola compete acolhê-la e encarregar-se duplamente pela tarefa de proporcionar a ela as oportunidades para se desenvolver emocionalmente (p. 31-32).

Dentro dessas questões, o que seria uma escola significativa? Conforme discutido no capítulo anterior, a função educativa da escola não é fácil, pois, para o aluno, a crescente substituição de relações diretas e prazerosas por atividades de ensino e a própria pressão por parte dos adultos trazem uma série de medos, inseguranças e

conflitos. Além disso, para a escola, a burocratização dos processos, a crescente concorrência com aparelhos tecnológicos, TVs, *videogames*, celulares, etc., tornam o ato de ensinar uma empreitada difícil. Assim, a tarefa de educar, já um conflito por si, torna-se ainda mais árdua em nossa atual sociedade líquida (BAUMAN, 2001 *apud* VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 39), que se estrutura em torno da rapidez e da fluidez dos vínculos. E a escola precisa de um tempo lento, de vínculos estáveis que envolvam idas e vindas, avanços e recuos, conflitos e superações (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 39).

A escola significativa se pauta em duas condições básicas para a boa inserção do aluno na escola (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 40-41):

- O aluno precisa sentir-se bem e feliz nesse ambiente, ainda que essa felicidade seja atravessada pelas tensões desse processo.
- A escola deve ser um espaço que favoreça ao aluno redimensionar o conjunto de suas vivências e experiências, dar um sentido emocional a elas e articulá-las.

Dessa forma, a escola deve organizar-se, seguindo essas duas premissas, conceituadas pelos autores da seguinte maneira:

A escola, nessa perspectiva, deve se constituir como um campo potencial de significados e de experiências significativas do aluno. Em outras palavras, deve permitir ao aluno atribuir sentidos amplos e profundos a suas experiências internas e externas à escola. Ao fazê-lo, a escola permite ao aluno que descubra a importância do conhecimento e dos vínculos com as pessoas nesse processo. (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 40-41)

Portanto, o conceito de escola significativa nos ajuda a pensar que a escola deve se dar nesse ambiente de modo que o “campo potencial de significados” (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 40-41) e os “sentidos amplos e profundos” possam ali circular, ser ampliados e partilhados. Os autores da escola significativa descrevem três sentimentos – acolhimento, reconhecimento e pertencimento –, que deveriam compor as várias experiências a partir *da escola, sobre a escola ou na escola*.

Segundo Villela e Archangelo (2013, p. 42) o sentimento de acolhimento refere-se à percepção do aluno de que existe um cuidado, por parte da escola, direcionado ao seu bem-estar e seu desenvolvimento integral. Vale ressaltar que seria uma certeza íntima da criança, nem sempre consciente, de estar sob cuidados da escola e sentir-se segura nesse espaço. Se esse sentimento falha, percebe-se a presença de seus contrários possíveis: o aluno pode se sentir vítima de descaso ou desinteresse por parte da instituição.

A possibilidade do reconhecimento ocorre com a relação empática entre o conjunto escolar (gestão, professores e outros funcionários) e os alunos, quando suas “ações, [seus] trabalhos e realizações” (VILLELA; ARCHANGELO (2013, p. 42) são reconhecidos e legitimados pela instituição. E “a empatia envolve a capacidade de contato com o outro, de identificação com o outro e com suas necessidades” (p. 42). Sem esse sentimento de reconhecimento, o aluno pode ocupar o lugar do “estranho”¹⁸ (FREUD, [1919]2010c). Ou seja, as crianças são familiares ao ambiente escolar, por ele ser algo comum, mas, ao não obter o sentimento de reconhecimento, alguns se tornam não familiares, estranhos aos olhos do(a) professor(a).

Ser visto pelo professor como um ser de outra natureza, esquisito, selvagem ou defeituoso, com quem uma efetiva comunicação, compartilhamento de experiências ou mesmo aprendizado efetivo não são possíveis, é a base de todos os preconceitos, mesmo diante de uma atitude de certo acolhimento do outro. (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 43)

Portanto, é preciso estar atento ao reconhecimento empático, para não tornar as diferenças entre aluno e escola objeto de projeção e, conseqüentemente, de distanciamento. O reconhecimento secundário refere-se à valorização das ações, dos trabalhos e das realizações pelo aluno, o que também pode auxiliar em sua autoestima e em sua relação com o ambiente escolar.

Já o pertencimento se cria a partir dos sentimentos anteriores e talvez seja o mais importante, pois *torna a escola desejável*. “O sentimento de pertencimento aprofunda a percepção do aluno, em grande medida inconsciente, de que ele pertence àquele espaço, de que a escola é seu local natural, de que grande parte de suas oportunidades de crescimento e felicidade está ali” (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 44).

Se a instituição falha ao criar este sentimento, é comum o aumento de taxas de evasão escolar, ou seja, a instituição aí assume esse lugar do *estranho* (FREUD, [1919]2010d). Villela e Archangelo (2013, p. 44). afirmam que “os problemas se sobrepõem à dúvida de que realmente pertencem àquele lugar”.

¹⁸ O termo *das Unheimliche*, na versão de 2010c da Companhia das Letras, foi traduzido como “O inquietante”, mas também pode ser encontrado como: *o infamiliar, o estranho, lo siniestro, lo ominoso, il perturbante, L' inquiétante étrangeté, the uncanny*.

A escuta significativa

Retomando a discussão sobre escuta feita algumas páginas atrás, até agora a escuta que usamos neste trabalho reconhece (*erkennen*) o sujeito inconsciente; deve sempre estar aberta, em um estado receptivo, pronto para escutar algo novo; implica o brincar; está relacionada, ao menos no contexto escolar, ao acolhimento.

A escola significativa reconhece o fato de os alunos, assim como suas experiências de vida, não serem iguais, pois vão ocorrendo mudanças no decorrer do tempo. Portanto, os sentimentos de acolhimento, reconhecimento e pertencimento serão bem variáveis na relação aluno-escola. Não existe um espaço perfeito, que não tenha problemas, mas

[...] a perspectiva da escola significativa, bem como seu conceito e práticas que entendemos salutares ao aluno e à educação, aborda formas de a instituição manter seu foco no que realmente importa: a própria criança e a constituição de um ambiente propício ao desenvolvimento, bem como ao enfrentamento e à superação de dificuldades. (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 35)

Nesse sentido, a escuta pode ser trabalhada com todas as pessoas, nas suas especificidades e diferenças. Uma escuta significativa exige acolhimento, reconhecimento e pertencimento. Assim, podemos entender a escuta de forma ampliada, como receptividade ao encontro com o Outro, partindo de uma noção de relação professor-aluno que estabeleça confiança no aluno e acolhimento aos processos internos e às linguagens.

Assim, na tentativa de expandir e entender uma possivelmente chamada escuta significativa, podemos encontrar alguns capítulos relevantes na série de livros *A escola significativa*, em especial *A escola significativa e o professor diante do aluno*.

Logo no início da unidade, Villela e Archangelo trazem um conceito essencial para o bom desenvolvimento da educação primária, o fato de os professores serem a “extensão de seus pais e mães” (WINNICOTT, 2008 *apud* VILLELA; ARCHANGELO, 2014b, p. 34). Após introduzir este conceito, os autores apresentam a importância de o(a) professor(a) conhecer a criança presente em sua sala de aula, no intuito de “motivá-la, para trazê-la para as atividades e, sobretudo, para fazê-la sentir-se valorizada, importante e respeitada no ambiente escolar e especialmente no ambiente de sua classe” (VILLELA; ARCHANGELO, 2014b, p. 34). Esta ideia torna-se fundamental, pois o que os autores nomeiam como esse ato possivelmente investigativo, ou até mesmo instintivo, por parte

do(a) professor(a), seria, em parte, uma peça fundamental para o que chamamos neste trabalho de “escuta”. Este paralelo entre a noção de escuta apresentada aqui e este “conhecer o aluno” apresentado por Archangelo e Villela possui algumas coincidências e diferenças que devem ser retomadas.

Talvez possamos analisar os termos “observar”, “conhecer” e “escutar” da seguinte forma: observar, conforme já explicado, se daria em um ato prévio ao estabelecimento de um campo transferencial na relação aluno-bolsista, aluno-professor(a) ou até bolsista-professor(a).

No caso do “conhecer”, podemos buscar mais informações justamente com Villela e Archangelo (2014b). Os autores afirmam que o ato de o(a) professor(a) conhecer aspectos e fatos a respeito da criança traria a ideia de que

o professor se importa com ela, é capaz de escutá-la, de se lembrar de suas histórias, de lidar com os anseios e dificuldades dela e, também de se relacionar com ela, dando atenção, ouvindo-a e com ela conversando. O colo físico, portanto, é substituído pelo diálogo e pela escuta, convertendo-se, em certa medida, em colo simbólico, mas sem as características regredidas que o colo físico evoca. (VILLELA; ARCHANGELO, 2014b, p. 37)

Portanto, entendemos que a busca de conhecer a criança pode estar pautada nessa sintonia, já abordada por Freud ([1912]2010a) em relação à escuta do sujeito na psicanálise, mas que podemos extrapolar para o campo educacional talvez da seguinte forma: a sintonia que o professor estabelece com a criança – na postura de escuta por parte do professor – é como um rádio que pode se conectar a uma estação e captar determinadas ondas de radiofrequência. Ou seja, o escutador precisará transitar entre as diferentes frequências, em conformidade com aquilo que a criança apresenta em um determinado momento, como resultado de seus movimentos nesse ambiente e em sua própria história. Ademais, se o colo simbólico está diretamente conectado pelo diálogo e pela escuta, existe, obviamente, uma ideia de acolhimento acoplada à escuta, ao menos no campo da escola. Dito isso, podemos intuir que a ideia de conhecer, apresentada pelos autores, pode representar a contínua escuta em relação a uma criança, e talvez possa ser um momento seguinte à escuta.

Para Villela e Archangelo (2014b, p. 37), “conhecer a criança implica ter empatia, interesse e atenção: portanto, nesse sentido, conhecer é ter cuidado com a criança e capacidade para lidar com as aflições, ansiedades e expectativas dela”.

Basicamente a ideia dos autores se aprofunda muito na importância de o professor querer conhecer a criança, envolver-se com ela e, da mesma forma, oferecer um espaço propício para o desenvolvimento das capacidades emocionais e cognitivas dela. Grande parte do “conhecer” proposto por eles é centrado na empatia e na afinidade com o aluno. Do ponto de vista do professor, é possível conhecer diversos vértices da criança para poder ter melhor noção do sujeito presente naquele espaço da sala de aula. Assim, Villela e Archangelo (2014b, p. 46-62) apresentam o conhecimento da criança a partir de seus desejos, anseios, temores e brincadeiras, o que pressupõe a escuta por parte do(a) professor(a). Para os autores, podemos conhecer a criança a partir da escuta atenta a ela,

do modo como a criança se movimenta na sala, de suas relações de amizade, das brincadeiras que cria ou nas quais se envolve, das conversas que tem com seus pares, bem como mediante o diálogo que mantemos com ela. O diálogo deve ser aqui entendido de forma ampla, envolvendo não apenas as palavras, mas também atitudes, gestos, intenções que permeiam a relação entre professor e aluno. (VILLELA; ARCHANGELO, 2014b, p. 49)

Ou seja, os autores introduzem o que devemos escutar, além da importância de estabelecer o diálogo com as crianças: pelo fato de serem crianças, a forma como dialogam ou até mesmo expõem suas angústias é diferente do que se esperaria de um adulto, pelo menos na grande maioria das vezes.

Segundo Villela e Archangelo (2014b, p. 49), os desejos das crianças aparecem, majoritariamente, transformados em jogos e brincadeiras compartilhados com outras crianças e também podem aparecer aflições e angústias na incapacidade de brincar, relacionar-se e aprender. Assim, de acordo com os autores, conhecer também envolve buscar uma verdade expressa pela criança, de modo consciente ou inconsciente, além de também significar “entrar em contato”, “estar com”, “ter empatia com” e entender a criança. Isso implica entender, por exemplo, que existem diversas formas de dizer “eu te amo” à professora: esse sentimento pode ser expresso pela fala, pela insistência de querer ficar próxima a ela, querer que a professora brinque, dê atenção etc. Mesmo parecendo improvável, em um primeiro momento, até mesmo uma agressão pode simbolizar um amor pela professora. Deve-se tomar cuidado para não buscar conhecer tudo do aluno – a ideia não é essa –, muito menos tornar o aluno um “rato de laboratório”

ou um objeto de estudo científico, pois é fundamental a dimensão de compreendê-lo como sujeito consciente e inconsciente.

Outro tema de suma importância referente ao conhecer a criança, mas também ligado à forma de auxiliar em suas elaborações de conflitos, desejos e angústias seria a contação de histórias e as atividades lúdicas, também propostas pelo Pibid, mais especificamente a contação de histórias, atividade que deveria ser feita mais regularmente no cotidiano escolar. Porém, não qualquer tipo de escola, daí vale a importância do que os autores chamam de “conhecer o aluno” para poder selecionar cuidadosamente os títulos a serem lidos, pois precisam conectar as crianças com esses sentimentos e elaborações psíquico-emocionais.

De maneira geral, acreditamos que a escuta significativa também seja aspecto integrante do que os autores chamam de “conhecer”. Valemo-nos do termo “escuta” por haver uma relação dele com a escuta psicanalítica, no sentido de entender, compreender e reconhecer (*erkennen*) o sujeito inconsciente, seus desejos e angústias. Paradoxalmente, a escuta significativa é um processo paralelo e prévio ao conhecer, pois para conhecer é necessário escutar. O “conhecer” exige o exame daquilo que foi observado, exige que os elementos dispersos observados sejam colocados em relação, tanto entre si, quando com o ambiente, com a história da criança.

Da mesma forma que usamos os diálogos dos relatórios produzidos pelos bolsistas Pibid, Villela e Archangelo (2014b) analisam o diálogo no ambiente escolar, focando nas entrelinhas e em diálogos ocultos presentes nas relações professor-aluno. Claro que o diálogo aqui é considerado não somente a comunicação oral, mas todas as formas pelas quais a criança pode comunicar uma ideia, um sentimento, uma fantasia, através de atividades lúdicas, jogos, brincadeiras, gestos e expressões. Também se deve levar em conta a quem a criança comunica e o contexto. Afinal, nem sempre está claro se uma manifestação é pura e simples expressão de sentimentos, ou uma comunicação deliberadamente direcionada (VILLELA; ARCHANGELO, 2014b, p. 64).

Além disso, se abordamos o inconsciente e o complexo processo psíquico, podemos considerar as diversas camadas do discurso, divididas pelos autores (VILLELA; ARCHANGELO, 2014b) em duas: uma, o discurso evidente; e outra oculta, que pode ocorrer “seja por atitude deliberada do próprio sujeito, seja porque o sujeito não tem muita

clareza desse outro sentido, ou nenhuma consciência dele” (VILLELA; ARCHANGELO, 2014b, p. 64). Ainda no sentido oculto do discurso, mais à frente os autores acrescentam o fato de esses discursos estarem relacionados a mecanismos psíquicos estudados e caracterizados pela psicanálise, como: deslocamento, condensações, omissões, alusões e representações simbólicas, os quais, ao menos nos casos mais comuns, podem ser evidenciados pelos(as) professores(as) a partir de “uma escuta atenta por parte do professor e a busca zelosa do sentido oculto” (VILLELA; ARCHANGELO, 2014b, p. 74-75)

Nesse sentido, trazemos um longo trecho de uma situação descrita por Villela e Archangelo, a qual nos auxilia a delinear o que entendemos por escuta significativa:

Um bom exemplo de atitude certa é o de um diretor que, chamado ao pátio porque duas alunas estavam brigando, a ponto de se agredirem fisicamente, leva as duas até sua sala. Pede que digam o que ocorreu e escuta-as atentamente. Cada uma explica a briga a seu modo e elenca a série de razões que justificariam bater na outra. Aparentemente, a briga é séria e elas se odeiam. Ele, calmamente, diz: “Acho que tem um menino envolvido nisso”. As meninas fazem silêncio. Ele continua: “Talvez vocês tenham que conversar sobre ciúme entre amigas”. Mais um silêncio, e as meninas começam a conversar sobre o que consideram ser inveja uma da outra. Cada uma delas acredita que só não conquistara ainda o menino disputado por culpa das investidas da colega. Quando os alunos percebem que o adulto entende o que está envolvido nessa comunicação, tudo ocorre com mais tranquilidade e muitos procedimentos que acabariam por envolver pais ou outros agentes externos à escola são evitados. (VILLELA; ARCHANGELO, 2014b, p. 65-66)

Existem diversas questões a serem analisadas, mas atentamos ao “escutar atentamente” referenciado no trecho. A partir dele instala-se claramente outra forma de entender a situação, manejá-la e relacionar-se com as meninas. Essa escuta pautada na compreensão do sujeito, dos diálogos evidentes e ocultos, a qual também pode acolher, reconhecer e fazer pertencer, é justamente a escuta significativa que queremos discutir neste trabalho.

Os próprios autores da escola significativa também adicionam que é importante “atentar-se ao que ‘sobra’ sem ser dito literalmente, mas que segue sendo dito em gestos, entonações, hesitações e confusões” (VILLELA; ARCHANGELO, 2014b, p. 67), frase que eu relacionaria a mais um aspecto importante para delinear a escuta significativa.

Em um determinado momento, os próprios autores (VILLELA; ARCHANGELO, 2014b) apresentam a escuta do aluno especificamente. Inclusive, relatam o que Freud ([1912] 2010a) chamou de atenção flutuante, também já apresentada neste trabalho, a

partir de uma escuta centrada na educação e na livre associação do aluno. Para os autores, o foco “nesse fluxo narrativo mais livre pode tanto constituir sentidos não esperados como também trazer elementos que indiquem mais profundamente [o aluno] como está e que eventuais conflitos ou dificuldades tem enfrentado.” (VILLELA; ARCHANGELO, 2014b, p. 115).

Ao escutar sem focar exclusivamente em um determinado ponto da fala do aluno, poderíamos assim ter mais atenção ao todo de sua fala e notar essa narrativa que o aluno apresenta de maneira mais completa. Também se deve renunciar ao aspecto puramente disciplinar dessa escuta, evitando pressuposições que possam já ter sido estabelecidas devido a um contato inicial com o aluno, ou do aluno com terceiros, como, por exemplo, com pares. Uma boa ilustração disso é o caso de Cláudio e sua nova professora, a qual já havia sido alertada sobre a “fama” do garoto.

Muitas vezes esses relatos e rumores sobre determinada criança a deixam presa a esse estigma, pois sempre é reafirmado pelos próprios professores, coordenadores e agentes escolares sobre o lugar que a criança ocupou devido a sua fama. Vemos isso muito frequentemente nas escolas, essa estereotipia do aluno, por diversos motivos. Porém, muitas vezes pode ser evitada, se usada como instrumento uma escuta mais sensível, treinada, empática e acolhedora.

O SUBPROJETO PIBID E A ESCUTA

A escuta e a contação de histórias – Vânia e Bianca

A bolsista Vânia, inspirada pela aluna Bianca, decide trazer um conto em um encontro com a turma. Vânia escolhe o livro *Bruxa, Bruxa venha à minha festa*. A proposta pautou-se em abordar os medos das crianças com a seguinte pergunta: “Do que sentimos medo?”. Vale destacar que Bianca, nesse dia, encontra-se fora da sala de aula, está se negando a entrar e mostra-se muito agoniada. Porém, antes de iniciar o

conto a menina aparece na porta da sala, quando todos já estavam prontos para começar a contação. A bolsista direciona-se até a porta e descreve o seguinte:

Situação 7(RA)¹⁹ - *“Bianca, vamos sentar comigo na roda? Você fica ao meu lado, pode ser? É uma história bem legal...”*

[Fiquei em dúvida se buscaria ela, ou se já iniciava a história, uma vez que estavam todos sentados. Também estava preocupada em intervir na conversa entre a aluna e a professora; pensei, contudo, na importância de Bianca sentar-se na roda, acalmar-se, ouvir a história e a roda de conversa... Pensei naquele momento que, talvez, estivesse pensando, especialmente, para ela...].

Esse é um momento importante para a escuta significativa. O cuidado e a sutileza de quem acolhe, ao escutar que um indivíduo está agoniado em determinada situação, e tentar trazê-lo para perto, junto, mostrar para o aluno que está disponível. Dentro dos níveis citados, a bolsista demonstra aqui o segundo nível de escuta, referente ao abrir-se para a experiência e acolher a vulnerabilidade da criança. Através da escuta significativa, existe aqui a intenção de acolher Bianca, ao propor uma história para ela, trazê-la para dentro da roda e fazê-la se sentir pertencente àquele espaço e momento dedicado pela bolsista. Também houve uma escuta anterior, talvez em seus primeiros momentos juntas, em que a bolsista identificou a agonia da criança e pensou que algo deveria ser feito. Além disso, quando Vânia convida Bianca para a história, ela insere a menina em um lugar dentro da turma, ou seja, existe a possibilidade de a turma também escutar, exercitar a escuta da história, pois, ao participar da roda de contação, cria-se um senso de “comunidade” da escuta, em que todos, ao poderem escutar uns aos outros, percebem que todos têm medos, agonias, conflitos etc. As crianças se dão conta de que ninguém está sozinho.

A menina aceita o pedido da bolsista. E “[...] por algum momento, ela se acalma, parece gostar e ‘se inserir’ na história, nos medonhos monstros das ilustrações: ora ri, ora faz caretas...Dava-me sinais de que, de algum modo, estava ali, com a própria mente.” (Situação 8²⁰).

Entretanto, algo inusitado acontece: a professora decide filmar Bianca, e quando a criança percebe isso, começa a se afastar da roda e se esconder atrás da bolsista. A professora tenta conversar com a menina, mas isso deixa a menina ainda mais irritada e

¹⁹ Trecho adaptado do relatório da bolsista Vânia, referente ao dia 02/04/2015

²⁰ Trecho adaptado do relatório da bolsista Vânia, referente ao dia 02/04/2015

acaba, literalmente, chutando o balde de lixo da sala de aula. A professora leva a menina até a diretora.

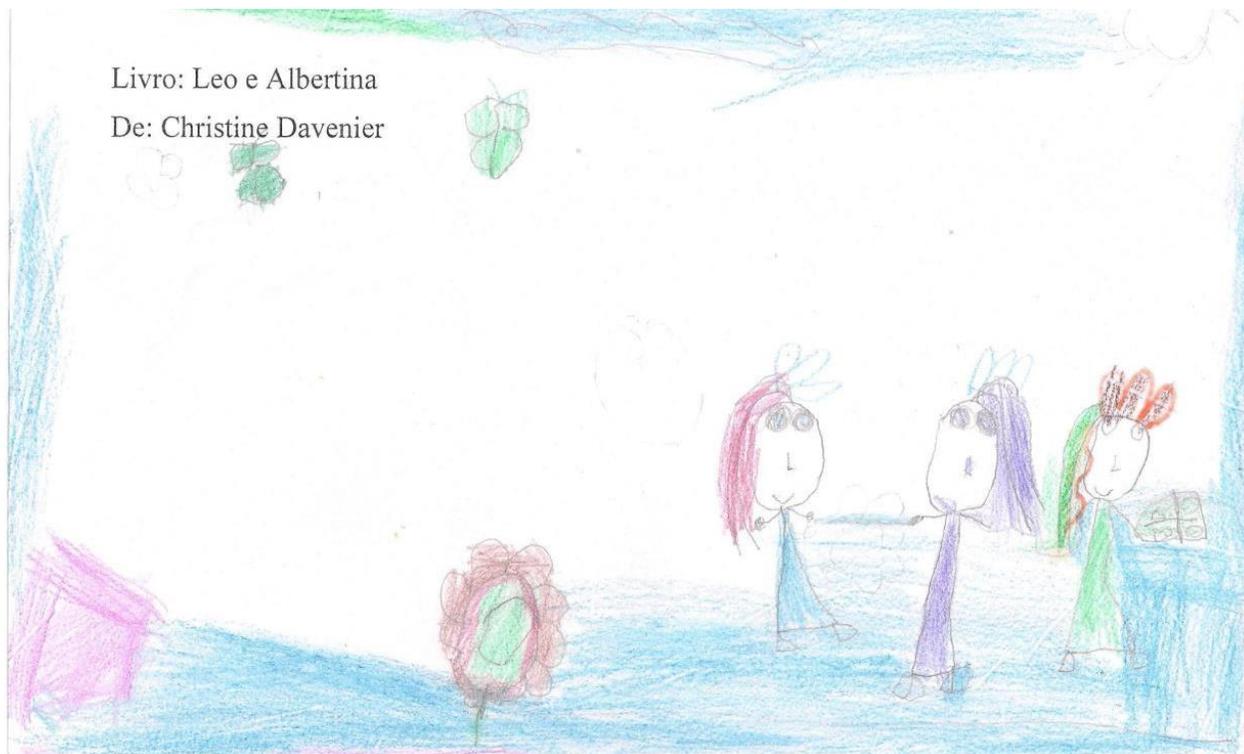
Tal atitude também coloca em contraste a escuta feita pela professora. Talvez o momento ali devesse ser mais de resguardo, atenção e cuidado com a menina. Qualquer coisa que simbolizasse uma ameaça faria a menina “chutar o balde”. Após este acontecimento, a bolsista se sente de mãos atadas e continua a contação com as outras crianças. Um tema em comum – a morte – acaba sendo trazido majoritariamente pelas crianças.

Infelizmente, Bianca não participa do momento da atividade de elaboração de um desenho, deixando uma certa curiosidade de como ela estaria interpretando a história.

Na semana seguinte, Vânia vê Bianca chorando do lado de fora da sala e mais uma vez a convida para entrar: “Vamos, Bianca! Hoje vamos contar história e brincar, você pode entrar comigo... vem...”. (Situação 9²¹)

Nesse dia, Vânia havia preparado o livro *Léo e Albertina*, focando nas diversas coisas que gostamos ou não de fazer. Como nosso foco aqui está sendo em Bianca, trazemos então uma produção da menina a partir da contação (Anexo 1).

²¹ Trecho adaptado do relatório da bolsista Vânia, referente ao dia 09/04/2015



No desenho vemos o que parece ser um espaço grande com uma flor no centro, três personagens brincando e borboletas voando. Vânia não registra exatamente como foi a conversa e a contação, mas registra o impacto de sua presença durante o brincar.

Situação 10(RA)²² Bianca e eu estávamos no restaurante, eu a cliente, e ela, a eficiente cozinheira. Repetidas vezes, ela perguntava a mim qual era o alimento que desejava e, então, fazia o meu pedido: ora sopa, ora sucos, ora refeição com arroz e feijão... e assim seguimos, por bastante tempo. Após cada refeição pronta, pagava pelo alimento, Bianca fingia guardar o dinheiro, e eu comia, deliciosamente, o alimento oferecido a mim; Bianca adorava me ver comer, e antes de iniciar o novo preparo do pedido, dizia: **“Olha só que bagunça está essa mesa, você pode arrumar?”**; em resposta, dizia que sim, e organizava os talhares, pratos e copos. Bianca se mostrava feliz, sorria cada vez que eu organizava o desarrumado, e iniciava o preparo para a nova refeição. Neste dia, a professora da turma relata a mim que Bianca *“estava outra criança”*, saio feliz da escola, e fico, imensamente, reflexiva diante dos diversos significados proporcionados pelo brincar, pela contação, e atenção oferecida a ela.

Essa situação pode representar o que de fato Vânia está fazendo por Bianca. Afinal, o que pode simbolizar esse arrumar o desarrumado de Bianca? Se seguimos uma linha winnicottiana (1975), a bolsista auxilia a organizar e sustentar o próprio *self* da

²² Trecho adaptado do relatório da bolsista Vânia, referente ao dia 09/04/2015

menina, além de oferecer a provisão necessária para que a menina possa brincar de uma forma mais relaxada. Possivelmente, desde o momento em que Vânia se identifica com Bianca, busca histórias para a menina e a convida constantemente para entrar à sala, uma escuta está em curso. Creio que possamos afirmar também que há a escuta da relação transferencial, o pedido para que esse adulto a ajude a lidar com o desarrumado. Pouco a pouco, a escuta coloca a menina em outro lugar diferente daquele determinado pela escola. E assim, na relação bolsista-criança, Bianca consegue brincar com Vânia.

A escuta e o brincar – Isis e Yara

No caso de Isis e Yara, vemos a relação das duas se desenvolver a partir do primeiro encontro já citado anteriormente e se estendendo em diversos momentos, como: estudo, brincar e contação. Seu contato inicial a partir da transferência estabelecida entre as duas acaba tomando maiores contornos e desenhando-se como uma bela relação que favoreceria a escuta.

Em um instante prévio ao descrito no tópico “O primeiro contato e a escuta”, Yara se aproxima de Isis:

Situação 11(RA) ²³ Fiquei na porta da sala enquanto entravam, e logo Yara perguntou se eu era a “moça do brincar”. Disse que sim e ela se animou e me deu um abraço inesperado e tão carinhoso. Outras duas alunas que falaram comigo na porta da sala. Disseram que eu era linda e perguntaram se eu gostava de rosa, já que estava com acessórios dessa cor. Disse que elas também eram lindas e perguntei se também gostavam de rosa. Responderam que sim e entraram.

Após as introduções, a professora da sala iniciou a aula e solicitou algumas atividades de escrita para as crianças. Muitas delas reclamaram, mas em especial uma fala nos chama a atenção aqui: Situação 12 (RA) ²⁴ “Yara, que também estava reclamando, disse: ‘Ainda bem que vai ter o brincar hoje’”.

Reencontrei o trecho acima relendo os relatórios calmamente, acredito que ele seja importante para investigar a transferência estabelecida já neste momento inicial e que possibilita uma aproximação entre as duas, além de uma possível escuta por parte da bolsista. Além disso, na segunda situação (12), quando Yara declara seu alívio por ter o brincar, apesar da obrigatoriedade de fazer a tarefa, vemos com clareza também o

²³ Trecho adaptado do relatório da bolsista Isis, referente ao dia 18/03/2015

²⁴ Trecho adaptado do relatório da bolsista Isis, referente ao dia 18/03/2015

distanciamento que a menina quer estabelecer da situação de imposição da tarefa, mas, ainda assim, também podemos inferir que sua relação prévia com o brincar é muito positiva, talvez a ponto de estabelecer também sua relação inicial com Isis, partindo dessas experiências boas.

Na semana seguinte, surgiu uma situação que já mostra alguns indícios da relação estabelecida pela bolsista e a aluna, além de possíveis movimentos de escuta por parte da bolsista.

Situação 13(RA)²⁵ As meninas estavam brincando com os utensílios de cozinha, e com as comidinhas. Fui até lá e logo já estava na brincadeira, em que eu comia o que elas cozinhavam. Nesse momento, um grupo de meninas, que também estavam com alguns brinquedos de cozinha, disse para mim que elas queriam mais comidas e panelas, e as outras meninas, principalmente a Yara, não dividiam com elas.

Eu tentei resolver o conflito, mas a Yara desistiu de brincar e foi em direção ao baú escolher outro brinquedo. Fui atrás dela dizendo para ela voltar para a brincadeira, mas ela não aceitou a ideia, então, sugeri que brincássemos de outra coisa. Olhando os brinquedos disponíveis no baú, apareceu o saquinho de salão de beleza, e então sugeri que eu fosse no salão e ela arrumasse meu cabelo. Yara olhou para mim e disse “eba!”. Fomos para o fundo da sala para ela mexer no meu cabelo. Quando a Luma viu, logo quis brincar também, e começou a fazer penteados na Vanessa, que acabou entrando na brincadeira também.

A perspectiva do brincar no Pibid é justamente a de promover essas aproximações, mas acredito que no momento em que Isis foi ao encontro de Yara, quando percebeu o movimento da menina de escolher outro brinquedo e a chamou para brincar junto, existia uma escuta, mesmo que de forma instintiva; mesmo a menina recusando-se a voltar a brincar, a bolsista sugeriu uma terceira via. Podemos analisar a ação, por parte da bolsista, de rapidamente captar que Yara talvez não estivesse pronta para voltar a brincar com as meninas; de não insistir e sugerir uma terceira via, como uma escuta no primeiro nível, pois, ao escutar a reação da menina, a bolsista rapidamente traçou um combinado. Em um segundo momento, a bolsista acolheu a menina, brincando com ela e oferecendo suporte necessário para que a criança se reorganizasse no brincar.

Após isso, paulatinamente, a menina começou a se aproximar de Isis, a ponto de torná-la sua confidente. Na semana seguinte, Yara comentou de um menino de outra sala de quem ela gostava muito, e ele também aparentava gostar dela.

²⁵ Trecho adaptado do relatório da bolsista Isis, referente ao dia 25/03/2015

Nessa mesma semana, Isis escolheu o conto “A menina cabeça-de-vento” (BRANCO, 2010), que se refere à história de uma menina “cuca fresca” que começa a ter pensamentos ruins que acabam impedindo-a de ter novas ideias e estar aberta ao mundo. Isis também escolheu como atividade um conjunto de perguntas:²⁶ se as crianças gostaram da história, o que aconteceu, o que as crianças achavam que era o pensamento que havia ficado preso na cabeça da protagonista. E pediu que elas contassem suas experiências e como podemos expulsar um pensamento de nossa cabeça.

Na prática o esquema pré-elaborado e as perguntas se desenrolam da seguinte maneira:

Situação 14(RA)²⁷ Na hora da conversa, quando fiz perguntas relacionadas a detalhes da história, muitas crianças disseram não ter entendido partes da história, mas outros tentaram responder. Quando perguntei: “Qual pensamento vocês acham que ficou preso na cabeça da menina?”; a história não dizia qual, por isso achei que seria uma oportunidade de imaginarem. A Tainara foi a primeira a responder, dizendo que podia ser uma “maldade”, e em seguida todos disseram que poderia ser realmente uma coisa ruim que ficou presa na cabeça da menina. A Yara disse que a menina cabeça-de-vento deveria ter pensado de ficar no computador ou WhatsApp. Eu disse que a menina também poderia ter ficado com um pensamento bom na cabeça, mas as crianças não falaram muito sobre essa possibilidade.

Em seguida perguntei sobre os pensamentos deles, qual não saia da cabeça deles. Gilberto disse que quando sua avó havia morrido, esse pensamento ficou na cabeça dele. Wilson disse que a morte de seu peixe também ficou no seu pensamento. Denise disse o mesmo, só que sobre sua calopsita. Januário disse que um pensamento que ficou na sua cabeça, foi quando um de seus peixes comeu o outro peixinho, que era azul, e sua cor acabou ficando meio azul também; O mesmo, também disse que quando seu primo, de apenas 20 dias, morreu, ele ficou com medo de que seu priminho fosse assombrá-lo. Várias histórias sobre animais de estimação surgiram em seguida. A Yara não quis contar para a sala toda, e veio falar no meu ouvido que um dos seus pensamentos era o Jorge, menino que ela gosta. Muitos falaram que já sabiam que era o Jorge.

As aproximações com a sala, feitas durante a história, podem ser notadas: as crianças sentem-se confortáveis para expressar o medo da morte, um medo comum em nossa sociedade, entre adultos e crianças. O importante foi o fato de as crianças sentirem-se seguras o suficiente para expor isso. Obviamente, a(o) professor(a) ou bolsista que estiver fazendo a atividade deve estar preparado(a) para saber lidar e compreender aquelas falas que podem ser estar envolvidas por um sentimento triste e angustiante, às vezes. Também, de alguma forma, Yara se sente segura para confessar

²⁶ Trecho adaptado do planejamento de contação da bolsista Isis, referente ao dia 22/04/2015

²⁷ Trecho adaptado do relatório da bolsista Isis, referente ao dia 22/04/2015

que Jorge seria o seu pensamento bom ou ruim que ficou em sua cabeça. A contação de história, nesta situação com Isis, mas em muitas outras também, mostra-se um ótimo canal de escuta.

Isis também se aproxima da menina Yara durante os momentos de atividades em sala de aula, como: na situação 15 (RA)²⁸, “Yara e outras crianças vieram me pedir ajuda com alguns exercícios. Porém, Yara pediu ajuda em todos os exercícios, dizendo que não sabia e não conseguia”.

E se tornaram momentos mais parecidos com os descritos abaixo:

Situação 16 (RA)²⁹ A professora passou uma atividade em que as crianças deveriam escrever o que sabem sobre o descobrimento do Brasil, tema que já haviam estudado. A Yara veio me pedir ajuda, dizendo que não lembrava. Com perguntas do tipo: “Quem estava aqui antes?”, “O que aconteceu?”, “O que eles fizeram?”. Em determinado momento, Yara conseguiu lembrar das respostas. Nestes casos, eu dizia: “Está vendo, você sabe!”, ela respondia: “É que você me ajudou a lembrar.”

E obtiveram ótimos resultados:

Situação 17 (RA)³⁰ A aula começou e vi que a Yara estava com o material fechado. Falei para ela abrir seu caderno, aí ela me disse que a nova professora não ligava para nada, e que ela explicava com todo mundo falando, e que não dava para entender nada; ela não ligava se eles não copiassem. Sugeri então que ela se sentasse ao meu lado, que eu a ajudaria com as lições. A Yara não acompanhou as atividades de matemática do dia anterior, já que estava fazendo exame de vista no horário da aula. Então, nós duas decidimos fazer essas lições atrasadas e não seguir a professora; Yara gostou muito deste momento, e várias vezes disse que estava sendo muito legal para ela, e ela ficou muito triste quando tivemos que parar para começar a contação, perguntando para mim várias vezes se depois eu terminaria a lição de matemática com ela.

Estes momentos tornam-se um bom exemplo do caminho dessa relação, a ponto de estabelecerem uma convivência na qual Isis sustentava a posição de Yara como uma menina que podia aprender. A bolsista constantemente reforçava este lugar através de falas e atitudes. Mas, afinal, onde está a escuta aqui? A escuta se daria ao longo do processo em que Isis estabelece uma relação transferencial positiva com a bolsista, de modo a se beneficiar daquilo que a bolsista oferece. E esta soube manejar a transferência, de modo a fazer bom uso dela para ajudar Yara. Acima de tudo, Isis tomou uma atitude de estar junto e entender a criança, escutá-la para além das palavras que

²⁸ Trecho adaptado do relatório da bolsista Isis, referente ao dia 24/06/2015

²⁹ Trecho adaptado do relatório da bolsista Isis, referente ao dia 22/04/2015

³⁰ Trecho adaptado do relatório da bolsista Isis, referente ao dia 20/05/2015

são ditas ali. De alguma forma, ao estabelecer a relação transferencial com a menina, a bolsista escutou e percebeu que a menina precisaria de alguém que sustentasse essa postura de estar junto, cuidar, reforçar os atributos da menina como boa aluna para que a ela integrasse a ideia de que ela sozinha poderia aprender.

Além da aluna Yara, também pode ser notada em alguns relatórios de Isis a sua percepção sobre a sala. Acredito que esse elemento também faça parte da escuta, pois a bolsista percebe que aquelas crianças precisam da figura de um adulto na sala de aula. Por exemplo:

Situação 18 (RA)³¹: As crianças estão muito agitadas, inquietas. Eu relaciono isso à falta da professora da sala e às professoras substitutas. Escutei reclamações sobre a Denise, e muitas crianças têm falado da falta de professores na escola em geral. Não sei se tal relação é verídica, mas é o que tenho associado e percebido nas duas últimas quartas.

Previamente a este relato, as crianças perderam dois encontros do brincar devido ao conselho de classe e à discussão do plano municipal. Após isso, a professora da sala se ausentou por motivos médicos. As crianças ficam sem a professora desde o dia 29 de abril até o dia 10 de junho aproximadamente.

De maneira geral, no relato da bolsista Isis, sua forma de perceber o motivo de a sala estar mais agitada pode nos levar a entender que haveria uma escuta da menina, ao perceber a sala dessa forma. Neste mesmo relatório (27/05) ela afirma ter ficado exausta, pois ficou o período todo separando brigas. Porém, ao final de tudo, ela procurou um sentido para agitação da turma: a falta da professora. Isis poderia ter saído de lá muito chateada, feito julgamentos sobre o comportamento das crianças, tais como: “elas são assim mesmo, não tem jeito”. Ela poderia também ter promovido diversos castigos, enfim, poderia ter tomado diversas atitudes punitivas ou corretivas, mas optou por sustentar a frustração e observar a agitação como sintomática de um sofrimento profundo que não chegou a ganhar palavra.

A criança e a professora – Laura, Cláudio e a professora Fabiana

Se pensamos na pessoa com maior contato com a turma, logo surge a figura da professora da sala, a qual é representada por Fabiana, e logo observamos uma

³¹ Trecho adaptado do relatório da bolsista Isis, referente ao dia 27/05/2015

preocupação por parte dela em relação a Cláudio. Existem diversos trechos nos relatórios de Laura que revelam preocupação e cuidado por parte de Fabiana.

Situação 19 (RP)³² - Enquanto eles foram se organizar para fazer os ateliês, Fabiana pegou umas atividades para o Cláudio fazer e se sentou ao lado dele. Ele dizia que não sabia fazer, e ela insistiu. Depois de um tempo ele terminou a atividade e Fabiana chamou-o no ateliê de pesquisa, mas ele só se propunha a fazer algo se ela se sentasse ao seu lado.

Situação 20 (RP) - Nos momentos mínimos de espaço que ele tinha, mexia com as outras crianças, inclusive a Fabiana sentou-se ao lado dele para fazer a atividade e ele jogou o lápis dela no Gabriel.

Situação 21(RA)³³ - O Cláudio me disse que não sabia fazer e eu me sentei com ele, fui ajudar, ele me perguntou como fazia o “6”, tinha feito ao contrário e depois que eu expliquei, corrigiu. Mas logo ele desistiu do jogo, começou a jogar o dado e a Fabiana sentou-se ao seu lado.

Nesses trechos também percebemos a importância dessa relação Fabiana-Cláudio. Conforme Safrá (2006, p. 42), “ali onde a pessoa está detida há um sentido que ela própria não consegue recuperar sem o olhar do Outro”. De forma geral, a professora demonstrou tentar ser este suporte psíquico para Cláudio. Dessa maneira, Fabiana assumiu esta postura de Outro³⁴ em relação a Cláudio. Podemos pensar também na ideia de Fabiana se colocar – ou ao menos tentar – em um lugar receptivo, o qual oferecesse provisão necessária para que Cláudio encarasse a experiência de aprender. Dentro dos níveis instaurados previamente neste trabalho, podemos classificar a ação da professora como uma escuta de nível dois, pois a professora, ao sentar-se do lado de Cláudio, simplesmente, o acolheu. Ou seja, também podemos nos perguntar sobre o que Fabiana

³² Trecho adaptado do relatório da bolsista Laura, referente ao dia 24/03/2015

³³ Trecho adaptado do relatório da bolsista Laura, referente ao dia 24/03/2015

³⁴ “O grande Outro como discurso do inconsciente é um lugar. É o alhures onde o sujeito é mais pensado do que efetivamente pensa. É a alteridade do eu consciente. É o palco que, ao dormir, se ilumina para receber os personagens e as cenas dos sonhos. É de onde vêm as determinações simbólicas da história do sujeito. É o arquivo dos ditos de todos os outros que foram importantes para o sujeito em sua infância e até mesmo antes de ter nascido. O grande Outro, em Lacan, se escreve com a inicial maiúscula e assim dispensa o adjetivo “grande”, pois já se sabe que se trata do Outro, que se distingue do (pequeno) outro. A letra que aparece nos matemas para se referir ao Outro é A, do termo Autre, em francês. E como matema não se traduz, o Outro é sempre referido com a letra A, em todas as línguas e nos matemas de Lacan. A é o lugar onde se coloca para o sujeito a questão de sua existência, de seu sexo e de sua história. A própria condição do sujeito depende do que se desenrola no Outro, *ein anderer Schauplatz* – expressão com a qual Freud nomeou o inconsciente: a Outra cena, o Outro palco.” (QUINET, 2012, p.11). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4851275/mod_resource/content/1/288261375-Antonio-Quinet-Os-Outros-Em-Lacan.pdf Acesso em: 22 out. 2021

escutou e qual transferência permitiu que fosse estabelecida ali, ao insistir que Cláudio fizesse sua lição. Possivelmente, teria se estabelecido uma transferência positiva para ambos. Afinal, ela tentava acolher o menino da mesma maneira. Cláudio, apesar de persistir em suas provocações com os outros colegas, também estabeleceu uma transferência positiva com a professora, pois ao seu lado conseguiu se centrar em realizar algumas tarefas.

Em segundo lugar, a decisão, por parte de Cláudio, de só fazer algo se a professora Fabiana estivesse por perto dá mostras de que ali havia se estabelecido o que podemos chamar, ao menos inicialmente, um vínculo, o qual iremos analisar mais adiante em outras situações, pois prediz um tipo de transferência positiva, ao menos em alguns trechos já previamente abordados (situações 19, 20 e 21), mesmo que o menino ainda se mantivesse dependente da professora ou de outras figuras adultas – como veremos mais adiante – para fazer suas atividades. Infelizmente, Fabiana não continuou muito tempo acompanhando a turma de Cláudio, mas vamos expor ao menos parte dessa rede de relações estabelecidas na escola.

A escuta, a não escuta e uma professora “tradicional” – Talita e a professora Daiana

Este trecho analisa a relação entre as crianças e a bolsista, e o tipo de relação – ou como até aqui descrevemos – a transferência estabelecida entre as crianças e a professora. Por isso, vamos extrapolar esta análise para outro ano, com outra bolsista. Portanto, serão dois tempos diferentes: o primeiro corresponde à bolsista Talita, responsável pela turma do 4.º ano A (crianças com idade entre 9 e 10 anos). Ela acompanhou a turma com a professora Daiana em 2015 e 2016. O segundo tempo corresponde à bolsista Fábia, responsável pela turma do 4.º ano B, também acompanhando a professora Daiana, porém em 2017.

A primeira bolsista, Talita, descreveu, em seu primeiro dia, uma turma muito silenciosa, com crianças quietas e concentradas³⁵. Claro que esse comentário separadamente ainda não significa nada, mas precisamos ir além e entender um pouco a “lenda” que recobre a professora Daiana. Um trecho interessante e que traz elementos

³⁵ Trecho adaptado do relatório da bolsista Talita, referente ao dia 19/03/2015

acerca da escuta e da transferência estabelecida entre as crianças e a escola é o seguinte:

Situação 22³⁶(RP) – Uma outra professora, aparentemente a professora do reforço, veio até a sala para buscar alguns alunos. Daiana indicou que levasse Andrei e Thais. Disse também que a professora, que faria uma avaliação das crianças visse se o caso de Andrei era que ele não sabia algo ou era apenas pura preguiça. Essa outra professora perguntou para Isadora sobre sua lição. Quando a menina mostrou o caderno a ela, a professora percebeu que aquela não era sua letra, que se fosse escrito por ela, receberia nota 10, mas, como não foi, pediu para que a menina e a classe dissessem a nota que ela receberia, e as crianças disseram em coro “Zero!”. A professora pediu para que a menina fizesse novamente o que foi pedido, mas ela mesma, não outra pessoa. A lição consistia, pelo que entendi pela conversa, em escrever sobre uma história que haviam lido.

Existem vários fatores no mínimo intrigantes nessa cena, mas duas questões se destacam aqui. A primeira corresponde à dúvida sobre se Andrei estaria com preguiça ou com dificuldade. Responder a tal dúvida é uma tarefa extremamente difícil e, podemos dizer, ligada à capacidade de escuta. Em que momento poderíamos determinar se uma pessoa, nesse caso um aluno, está com preguiça ou não sabe algo? E por que havia apenas essas duas alternativas? O questionamento feito em sala e a designação dessa tarefa parecem reduzir uma possível compreensão do aluno a uma mera questão sobre o que há de “errado” com ele. Além disso, o “errado” se resumia a duas únicas opções: não saber ou ser preguiçoso. A situação desviou o caráter investigativo e criou uma barreira na relação professora-aluno, inclusive porque ela atribuiu a uma terceira pessoa a tarefa de buscar a resposta para sua questão.

O segundo aspecto a ser levantado no trecho anterior corresponde ao fato de a professora ter envolvido toda a turma em uma atitude de possível humilhação de Thais. Em vez de pedir que as outras crianças falassem em coro que a menina receberia um zero, talvez pudesse ter se aproximado da menina e até mesmo da mãe para investigar a razão pela qual a menina delegou sua tarefa a outrem. Quem fez a lição por ela? Por quê? Dificuldade? Medo de errar? Medo de ser exposta em sala? Qual o sentido dessa transferência de responsabilidade? Uma possível angústia em relação à produção? Medo de rejeição? Medo de a professora negar o trabalho feito por suas próprias mãos? Poderíamos citar infinitas possibilidades, as quais deixaram de ser investigadas quando a solução foi encontrada, com a ajuda das demais crianças, na definição da nota zero

³⁶ Trecho adaptado do relatório da bolsista Talita, referente ao dia 19/03/2015

para a menina. Isso talvez viesse a dificultar a relação da menina com a professora, senão com a escola. Ambas as situações evidenciam um afastamento da professora de uma possível oportunidade de escutar e entender melhor aquelas crianças.

Voltando à lenda de Daiana, podemos encontrar alguns traços, neste mesmo dia relatado por Talita, quando a professora demonstra estar aberta e disposta a ajudar a bolsista:

Situação 23³⁷(RA) - Conteí que no ano anterior eu havia feito várias tentativas e conteí histórias de diversas maneiras diferentes. Ela contou que, como é “das antigas”, prefere que se leia primeiro a história, para as crianças escutarem as palavras como são e compreenderem bem a história, sem se dispersar, e só depois, então, mostrar-lhes as imagens. Apesar da sugestão, disse que está aberta para outras formas de contação e que se eu precisasse de ajuda, era só pedir a ela.

É possível notar nesse trecho uma postura mais receptiva a sugestões por parte da professora, em relação à contação de histórias.

Em outro momento, a bolsista decide acompanhar as crianças durante a educação física. Talita se aproximou de uma menina que não estava brincando, a qual nomearemos aqui Raila, e aos poucos a menina começou a contar muitas coisas à bolsista, estabelecendo uma transferência positiva entre elas. A menina relatou o motivo de não estar brincando, contou sobre sua melhor amiga na escola e apresentou Talita a alguns colegas. Contou sobre sua rotina com os pais separados e que estava muito animada para um curso de inglês. Também revelou que sua experiência na contação e no brincar havia sido muito prazerosa. Outra menina chegou e contou que Isadora nunca fazia a lição e que Daiana obrigava a menina e outras crianças a escreverem algo muitas e muitas vezes em um papel amarelo. As meninas pareciam querer uma figura que se colocasse disponível para ser depositária de uma transferência positiva, e Talita acabou aceitando e ocupando esta posição.

Situação 24³⁸(RA) - Quando a aluna terminava a escrita, a professora rasgava o papel e jogava os pedaços no lixo. Perguntei se já tiveram que escrever no papel amarelo, e Amanda contou que já teve que escrever duas vezes. Disse que estava conversando na aula e teve que escrever diversas vezes “Eu não devo conversar”. Comentei que ela tinha vários lugares para conversar, como no recreio e na Educação Física, mas não na sala, que tinha uma hora certa, e perguntei se ela parou de conversar depois de ter escrito tantas vezes no papel. Rindo, Amanda contou que não parou de conversar.

³⁷ Trecho adaptado do relatório da bolsista Talita, referente ao dia 19/03/2015

³⁸ Trecho adaptado do relatório da bolsista Talita, referente ao dia 19/03/2015

A leitura desse trecho permite captar um pouco da visão que as crianças têm da professora Daiana. O fato de a punição ser a escrita repetida em um papel e, acima de tudo, o fato de o papel ser descartado em seguida, causou certo receio por parte das meninas e, afinal, como podemos ver, não é um método muito eficaz, pois como Amanda revelou, não ajuda a parar de conversar. Se estendemos o fato ocorrido para o aspecto da escuta, podemos questionar quando e como seria possível a experiência de escuta onde existe uma relação pautada em medo e punição, e não em confiança e diálogo. Outro fato curioso que deve ser destacado refere-se à questão de que a escrita se converte simbolicamente em uma punição.

Atentemos para este trecho, para relacioná-lo com um tópico já explanado no tema sobre o Pibid, focando na facilidade com que as meninas se abriram e falaram sobre várias coisas com Talita e outras bolsistas já apresentadas aqui. Antecedendo o momento descrito acima em relação ao castigo da professora Daiana, as meninas haviam conversado sobre diversos assuntos com Talita, inclusive sobre seus pais, o que gostavam de fazer e sobre o livro favorito dela na contação. Depois disso, alguns meninos se aproximaram da bolsista e das meninas e começaram a conversar sobre vídeos na internet e *videogame*. A bolsista, durante esta conversa, relata que começou a contar uma história logo após os meninos contarem sobre esses jogos:

Situação 25³⁹(RA) - Comecei uma história perguntando se conseguiriam imaginar uma escola que recebeu uma professora nova, mas que, na verdade, não era humana. Os meninos começaram então a contar como seriam os seus jogos. Lucas disse que, em seu jogo, estaria sozinho em uma escola – acredito que disse que ela estaria abandonada - e a professora e os alunos começariam a atacá-lo. Ele, então, deveria matá-los. Com cara de espanto, disse que eles eram humanos, que não poderíamos matá-los. Ele, então, explicou que eles tinham dentes afiados saindo da boca, isto é, não-humanos.

Logo em seguida a bolsista prossegue:

Situação 26⁴⁰(RA) - Como contaram muitas coisas, disse aos meninos que eles iriam ter que escrever os nomes no meu caderno para que eu pudesse procurar tudo que disseram quando chegasse em casa. Ricardo disse que tem Facebook, e que se eu o adicionasse, ele poderia me passar tudo por lá. Contou também que, quando fez sua conta nessa rede social, viu que um amigo estava triste e escreveu para ele algo como “Alegre seus amigos e mate seus inimigos”. Expliquei, então, que não deveria matar seus inimigos, pois isso o levaria preso, não deveríamos matar ninguém – é provável que eu tenha dito que era melhor deixar os inimigos “para lá”. Lucas sugeriu a frase “Alegre seus amigos e perdoe

³⁹ Trecho adaptado do relatório da bolsista Talita, referente ao dia 19/03/2015

⁴⁰ Trecho adaptado do relatório da bolsista Talita, referente ao dia 19/03/2015

seus inimigos”. Fiquei impressionada com sua frase, e disse que aquela era uma boa ideia.

Para analisarmos a situação, precisamos observar toda a sequência de informações e detalhes trazidos nos trechos. Na situação 25 percebemos o cuidado e a escuta da bolsista em relação ao que Raila já havia mencionado. Hipoteticamente, os alunos, intimamente, provavelmente duvidassem de que a professora fosse humana, no sentido de ter humanidade. Talvez a bolsista, por ter captado algo da relação turma-professora, fez uma intervenção muito interessante: solicitou às crianças que narrassem em uma história um provável desejo em relação a uma nova professora e o medo de essa nova professora não ser humana. Prontamente, os próprios meninos começaram a construir uma narrativa. Lucas revelou que em seu jogo a professora não era humana, e os outros alunos seriam os vilões e viriam matá-lo. Em resposta, ele também deveria matar a professora não humana e os alunos. Quando os alunos entram na “brincadeira”, parece que os meninos falam das rivalidades entre eles. Aí a bolsista interveio novamente e colocou uma questão: se os alunos são humanos, não devemos matá-los. E o menino respondeu que os alunos possuem dentes afiados. Em seguida, em uma frase dita por Ricardo: “Alegre seus amigos, mate seus inimigos”, Lucas trouxe a resposta sobre matar os humanos: “Alegre seus amigos e perdoe seus inimigos”. Essa frase pode ter diversas interpretações, uma delas pode ser a ideia de que os meninos fantasiassem que a professora tinha alunos que ela queria bem, mas que não eram eles. Se partimos da ideia de que Daiana está revestida de uma importância especial, fenômeno revelado por Freud ([1914]1969), os sentimentos de inveja surgem, e a fantasia de estar sendo preterido por outro que ocupa seu lugar. Se esse outro for eliminado, talvez eles também possam ser queridos pela professora.

Essa sequência que podemos ver – desde a relação de Daiana com a sala até uma intervenção provavelmente partindo da escuta de Talita –, podemos ler como uma escuta nível quatro, pois revelou o efeito da escuta de Talita nas crianças, deixou-as confortáveis para falar e imaginar. Tais acontecimentos são uma amostragem da relação que a bolsista construiu com a turma. Com efeito, essa relação já é diferenciada por vários motivos. Tentarei elencar inicialmente algumas hipóteses:

- O fato de o projeto existir há um tempo e *per se* ter relevância para as crianças, já facilita o vínculo ou a transferência das crianças com os bolsistas desde o primeiro contato entre as partes. Ou seja, quando chegamos à escola, já somos reconhecidos como “professores do brincar” e associados a brincadeira e a contação, além de todo suporte que acabamos oferecendo, auxiliando a sala, ou como a própria Talita fez, aproximando-se de uma criança que consideramos precisar de um apoio.

- O fato de sermos de fora da instituição, não sermos professores responsáveis pela sala, possibilita novas construções, além da já instaurada no âmbito institucional escolar. Além disso, os(as) bolsistas criam uma rotina diferente da existente na escola, que acontece uma vez por semana e é focada no brincar e na contação, dois momentos apreciados pelas crianças.

- Conforme Talita nos mostrou, existe uma tendência das crianças a se abrirem conosco, talvez pelos fatos já elencados acima:

1. O fato de o brincar e a contação colocarem o adulto em outro lugar, em relação à criança, a suas fantasias e aflições. De fato, isso significa que nós legitimamos a linguagem do infantil, que é o brincar, e nós nos empenhamos em compreender a criança a partir de sua própria linguagem, e não forçando-a a se expressar com os recursos adultos.
2. O fato de os bolsistas também terem sua linguagem legitimada – a escrita dos relatórios – e de a discussão partir deles, e não apenas de teorias e autores consagrados.
3. O fato de que consideramos a escuta algo a ser desenvolvido, a partir do contato com quem escuta e da problematização das experiências vividas, o que inclui os textos, as supervisões etc.
4. O fato de a própria escuta de alguns sujeitos na escola, sendo eles bolsistas ou professores, transformar e atingir as crianças de forma que exista uma maior disponibilidade a confiar, a se entregar, a falar, etc.

Fábria e a professora Daiana

Neste trecho mostraremos a relação de outra bolsista com a professora Daiana. É importante destacar que Fábria acompanhou a turma de Daiana dois anos após os relatos acima feitos pela bolsista Talita⁴¹, ou seja, em 2017. Fábria também acompanhou o 4.º ano B (crianças com idade entre 9 e 10 anos). Além disso, também focaremos na forma como Fábria escuta essas crianças e percebe a sala. Logo de início, em seu primeiro relatório, no seu primeiro parágrafo já vemos um trecho que reforça algumas hipóteses estabelecidas acima:

Situação 27⁴²(RA) Assim que cheguei na escola fui recebida pelo Davi. Ele me contou que estava no 4.º ano B com a professora Daiana e eu disse que seria professora dessa turma; ele começou a pular muito feliz e me mostrou para todos os colegas que chegavam dizendo: “ela é a Fábria e vai ser a nossa professora do brincar!!”. A felicidade dele me trouxe uma sensação muito boa, pois eu também estava muito feliz em ser a professora dele – assim como de outros alunos que eu já havia acompanhado – mais uma vez. Outras crianças foram me abraçar. As crianças me alertaram que a professora Daiana era muito chata e brava.

Fábria havia acompanhado Davi em outra turma, e ele estava muito contente com isso, o que é comum quando as crianças percebem que um(a) professor(a) do brincar seguirá com a turma em outro ano. Podemos perceber também que a fama de Daiana ainda persistia, muitas vezes ultrapassava a escola e chegava até o Pibid:

Situação 28⁴³(RA) - Confesso que, quando fiquei sabendo que Daiana era a professora que eu iria acompanhar, fiquei muito apreensiva. Todos do grupo já conhecem a fama dela, principalmente o que as crianças falam dela. Mas a experiência de Talita, bolsista que a acompanhava no ano passado, não pareceu ter sido tão ruim assim, inclusive pudemos desmistificar algumas coisas sobre Daiana, e isso me deixou um pouco mais tranquila. Quando as crianças me falavam o quão chata Daiana era eu apenas dizia que ela não parecia ser tão ruim assim – mesmo que no fundo soubesse que eles não acreditariam em mim e que nem eu sabia se acreditava em mim mesma.

Mesmo a “fama” da professora chegando até o grupo de bolsistas, Fábria assumiu a postura de deixar o campo aberto para um “vamos esperar os acontecimentos” - até mesmo tentando acalmar as crianças e a si mesma. De fato, seria interessante nos perguntar como seria a escuta de Daiana em relação às crianças, pensando no “caldo” formado por suas próprias experiências como professora e como criança que, um dia,

⁴¹ A bolsista Talita acompanhou a turma de Daiana por dois anos: 2015 e 2016.

⁴² Trecho adaptado do relatório da bolsista Fábria, referente ao dia 08/03/2017.

⁴³ Trecho adaptado do relatório da bolsista Fábria, referente ao dia 08/03/2017.

também foi. Como teria sido sua relação com a escola, com as regras que ela estabelecia, com o aprendizado? O que teria motivado Daiana a se tornar professora? Como sua trajetória docente ressignificou (ou não) a experiência da Daiana aluna?

Logo em seu primeiro dia, ao negociar os dias e os horários do brincar e da contação com Daiana, Fábria relatou que uma das condições seria que a bolsista “fosse um pouco rígida com as crianças em relação às regras, assim como Talita era”, algo que Fábria seguia em todos os momentos que antecediam o brincar e a contação daquele ano, lembrando as regras de prestar atenção na hora da contação, respeitar os colegas etc. Tal fato nos faz retomar a pergunta sobre qual teria sido e qual tem sido a relação da professora Daiana com regras. Seguiremos somente nos perguntando, mas sem, de fato, encontrar uma resposta, talvez somente traçando uma possível linha de escuta.

Fábria descreve que em determinado dia, quase ao final do ano letivo, a professora, especificamente naquele dia, estava gritando mais e reclamando mais das crianças. Alguns até rebatiam, mas em voz baixa. Davi era o que mais reclamava. Em seu relatório, a bolsista Fábria descreve sua observação e faz uma análise interessante, pois envolve uma percepção importante em relação a Davi, assim segue:

Situação 29⁴⁴(RA) - A impressão que tive foi que depois que Davi mudou de lugar, começou a tratar os colegas com certa violência. Sempre ouvi histórias de que ele tinha brigado com algum colega no horário do intervalo e na aula de educação física, mas dentro de sala de aula ele parecia ser mais “controlado”, não tinha presenciado nenhuma briga ou até mesmo essas reclamações e xingamentos em voz baixa. Ele até reclamava da professora, como várias crianças fazem, mas percebi que tinha algo diferente. Fiquei pensando se essa posição de “excluído” em que ele está não teria colaborado para isso. Sua carteira fica mais no fundo da sala, sem parecer pertencer a nenhuma fileira específica, não tem ninguém sentado em nenhum de seus lados; ele parece “ilhado” dentro da sala de aula. Claro que ele tem contato com as outras crianças e ele sempre está indo nas carteiras de seus amigos, mas está mais afastado.

Acredito que aqui tenhamos mais um exemplo importante da escuta das bolsistas. Ela leva em conta a trajetória de Davi, desde suas experiências prévias à turma de Daiana, e seu primeiro dia nessa turma, quando o menino recebeu a bolsista com muita alegria (situação 27), no decorrer do período letivo, com algumas atitudes fora da sala de aula, sua mudança de lugar, até o momento descrito acima. A bolsista percebeu o percurso de Davi até chegar a seu lugar ou ser ali colocado, sem nenhuma fileira

⁴⁴ Trecho adaptado do relatório da bolsista Fábria, referente ao dia 31/10/2017.

específica, com muita raiva da professora e sua posição atual de excluído. Isso mostra que a escuta não está somente relacionada à fala, mas também aos gestos, às atitudes, ações ou até ao silêncio.

Situação 30⁴⁵(RA) - Senti uma certa hostilidade no ambiente que me incomodou muito. Às vezes estava explicando alguma coisa para um aluno e Daiana estava gritando com outro, o que me desconcentrava um pouco.

A bolsista também percebera que o ambiente como um todo já estava hostil, a professora já havia sido descrita como mais incomodada naquele dia, Davi também e agora a turma como um todo. Podemos questionar de onde provinha a agitação e se a professora operava na direção de tranquilizar a turma ou, talvez, inadvertidamente, na de intensificá-la. O relatório da bolsista segue da seguinte forma:

Situação 31⁴⁶(RA) - Natanael me perguntou se na faculdade também tinha séries igual na escola. Eu expliquei que era mais ou menos igual, que os cursos tinham quatro ou cinco anos. Ele me perguntou quantos anos meu curso tinha e em que ano eu estava; disse que eram cinco anos e que estava no quarto. Ele lamentou que faltava um pouco ainda para me formar e que não daria tempo de eu ser professora deles. Davi se juntou a nós e os dois disseram que queriam que eu fosse a professora deles, pois eu era mais boazinha, explicava a lição direito e ajudava todo mundo. Eles me falaram que a professora raramente os ajudava explicando do jeito que eu fazia e que ela só brigava quando eles não sabiam alguma coisa. Também disseram que eu não era brava e não brigava com eles. Perguntei se eles tinham certeza de que eu não brigava e eles responderam que eu só brigava quando eles bagunçavam. Perguntei se não era a mesma coisa com a professora Daiana e a resposta foi que ela brigava por qualquer coisa. Percebi que Daiana estava olhando em nossa direção e fiquei com medo de que ela tivesse ouvido alguma coisa. Eu não me sentia à vontade quando os alunos ficavam nos comparando dessa forma e sabia que ela fazia o melhor que podia.

Esse excerto revela que as crianças comparavam a bolsista, deixando-a um tanto incomodada, mas isso revelava um pouco essa imagem que as crianças carregavam da professora. Um trecho importante a destacar refere-se ao momento em que as crianças assumiram que Fábria só briga quando elas bagunçam, diferente de Daiana que brigava quando eles não entendiam ou não sabiam alguma coisa. Existem diversos elementos a serem avaliados, como o próprio fato de Fábria ser a professora do brincar, e não a professora que convive diariamente com eles, mas acredito que seja importante colocar uma hipótese. Talvez, a partir da escuta, quando uma professora reconhece e escuta que uma criança está conturbando a aula e acaba sendo “brava”, ou seja, interfere na atitude

⁴⁵ Trecho adaptado do relatório da bolsista Fábria, referente ao dia 31/10/2017.

⁴⁶ Trecho adaptado do relatório da bolsista Fábria, referente ao dia 31/10/2017.

da criança, esta correção pode ser reconhecida pela criança como algo coerente e positivo, conforme visto aqui. Porém, a reação de ficar brava com as crianças por não saberem algo pode soar como incoerente. Certamente isso vai depender de muitos fatores. No trecho descrito na situação 30, Daiana estava gritando com os alunos. De certa forma, a professora também pode representar uma forma de ensino mais repressiva: deixa pouco espaço para circularem as ideias e as palavras, e, na grande maioria das vezes, toma uma atitude de não escuta.

Também, poderíamos extrapolar o conceito de escuta e nos perguntar sobre as mensagens enviadas pela professora nestes anos. Talvez associado à carência que têm as crianças de uma professora “boa”, em ambos os relatórios podemos notar que elas anseiam por um(a) professor(a) que não seja “cruel”. Por isso, talvez, as crianças tenham adotado Fábria e Talita e as colocado no lugar de professoras boas. Outra suposição seria que talvez a própria Daiana não pudesse lidar com o fato de ser uma professora “boa”. Sua relação com as crianças talvez precisasse dessa sua rigidez. O ponto importante para nós é o fato de também haver uma escuta para os(as) professores(as).

A transferência – Laura e Cláudio

Um dos fenômenos intrinsecamente conectados à escuta é a transferência, por isso é importante tentar entender o tipo de transferência que se estabelece na relação criança-professor(a) ou criança-bolsista. Isso não quer dizer que precisamos analisar o histórico de cada aluno que passa por nossa vida para compreender que tipo de transferência se estabelece entre ele e o professor. No entanto, devemos reconhecer que, muitas vezes, o que a criança enuncia através de palavras, gestos, brincadeiras, brigas etc., são representações de um sujeito complexo que possui história e um mundo mental consciente e inconsciente, que participam, de um modo muito peculiar, da relação entre ela e o professor, bem como entre ela e o conhecimento, os colegas e a escola.

Dunker e Thebas (2019, p. 41-42) trazem uma representação interessante da dinâmica da transferência:

Muitas pessoas têm dificuldades para escutar o outro, pois, partem do sentimento intuitivo de que tudo o que o outro diz tem como destinatário nós, que estamos do outro lado. Pelo contrário, a maior parte do que se diz ao outro não é destinada àquele outro que está diante de nós, em carne e osso a cada vez. A maior parte do tempo ficamos mandando cartas, mensagens e palavras para outros que não estão exatamente naquela situação real e concreta.

Quando associamos transferência a escuta, devemos estar cientes de que as mensagens enviadas e recebidas podem não ser para os sujeitos ali presentes. Para uma boa escuta acontecer, precisamos sempre levar em conta o reconhecimento do sujeito inconsciente. Se pensarmos o fenômeno da transferência como ponto de partida para a escuta, algumas situações referentes à relação de Cláudio com a escola e com outros professores ganham novo contorno:

Situação 32(RP)⁴⁷ - A professora de artes entrou na sala e o Cláudio começou a bater na carteira, levantar e dançar, fazer “micagens”. Ela ficou nervosa, avisou duas vezes e na terceira chamou o coordenador pedagógico. Esse pegou o que o menino estava fazendo e o levou para a diretoria, mas não sem antes se dirigir à sala e dizer que não era para eles darem ibope: “se vocês não ligarem, ele pára de fazer graça para chamar a atenção”. Ele escapou da diretoria e ficou batendo violentamente na porta da sala que estava trancada. A professora de artes dizia que era para os alunos fingirem que nada estava acontecendo. Enquanto isso, eu pensava “na verdade ele quer o contrário”.

Evidenciam-se aqui alguns elementos passíveis de análise. Se refletirmos com base no conceito de escola significativa apresentado por Villela e Archangelo (2013, p. 40-41), “os sentimentos de acolhimento, reconhecimento e pertencimento não atuam ali a partir da escola, sobre a escola ou na escola”. De acordo com os autores, para existir um espaço em que a escola significativa possa operar, necessitamos de um ambiente em que o “campo potencial de significados” e os “sentidos amplos e profundos” (p. 40-41) possam circular, ser ampliados e partilhados. Assim, podemos classificar este ambiente, neste momento descrito acima, como um ambiente de não escuta. Primeiramente, tal impedimento à escuta foi anunciado pela professora de artes, indicando que os alunos ignorassem Cláudio para que ele pudesse parar de pedir ou chamar atenção. No entanto, ele claramente queria ou necessitava ser visto. Tanto que, ao ser segregado, Cláudio reagiu violentamente e bateu na porta da sala – possivelmente, uma tentativa de entrar, ser escutado ou minimamente acolhido. É importante destacar que, ao propormos a utilização do conceito de escuta significativa na escola, um leitor desavisado pode imaginar que seria uma atenção especial a vozes silenciadas. No entanto, Cláudio nos mostra que muitas vezes não escutamos até mesmo vozes que estão gritando. Quem vive ou atua em uma escola pode notar muitos gritos e alvoroços. A ideia de escuta na escola também se refere a eles, permitindo que se

⁴⁷ Trecho adaptado do relatório da bolsista Laura referente ao dia 18/03/2015

indague a respeito do sentido que comportam. Por isso, acreditamos que a escuta remete a uma “receptividade ao encontro com o Outro” (SAFRA, 2006, p. 42), partindo de uma noção de relação professor-aluno que represente, para o aluno, confiança e acolhimento aos processos internos e às linguagens.

Vale questionar também o que levou a professora a tomar tal atitude. Afinal, o que seria essa postura de “fingir que nada estava acontecendo”? Podemos levantar hipóteses diversas, as quais remeteriam também ao histórico de transferências e vivências prévias do aluno e da professora. Poderíamos formular a hipótese de que a professora de artes, marcada por outras experiências com alunos anteriores, não pôde escutar o chamamento de Claudio, que clamava por algo que ela já supunha, de antemão, desconhecer e ser incapaz de enfrentar. Outra hipótese diz respeito à preocupação da professora com o bem-estar do restante da sala ou com o andamento de seu planejamento. Contudo, fica evidente que tal bem-estar fica comprometido quando da tentativa de ignorar um clamor tão intenso. Ao que parece, essa convocação transferencial intensa do aluno em relação à professora exige que ela possa se dar conta de que o comportamento dele não representa um ataque à pessoa dela, mas que ela é o objeto para o qual são endereçados uma mensagem, uma história, um pedido ao mundo adulto. A escuta é o instrumento mediante o qual aquilo que parece apenas um comportamento hostil e destrutivo possa ser convertido em uma pergunta: do que se trata esse chamamento?

Por outro lado, no trecho do relatório citado (Situação 32), verificamos também, ao final do excerto, que Laura estava buscando ou já trazia uma escuta a partir de outro lugar, ao dizer que Cláudio, na verdade, queria o contrário. De alguma maneira, esta forma de agir de Laura, a qual podemos traçar, ainda provisoriamente, relaciona-se a uma postura mais propícia à escuta, o que pode ter ocorrido por diversos fatores, um dos quais não pode ser ignorado: a bolsista, assim como outros já citados, podia lidar com uma relação “uma a uma” com cada criança, enquanto a professora precisa pensar na sala (grupo). Isso não diminui a importância da postura da bolsista, mas importa colocar em perspectiva que sim, muitas vezes é essencial que alguém se dirija e olhe direta e exclusivamente para a criança. Ao ler outros relatórios, podemos notar que esta diferença de posição se acentua, em comparação com outros membros da escola.

Situação 33(RA)⁴⁸ - Então eu disse “está vendo, você consegue” e elogiei os desenhos, quando ele disse “Mas esse não foi eu que fiz, foi minha mãe, eu fiz aquele e aquele. Esses outros são provas”, as provas estavam em branco. Ele recebeu a prova de matemática e perguntou para a nova professora o que tinha que fazer, quando esta respondeu “Não, você não sabe fazer isso, vou te dar outra coisa”, alguns exercícios ele tinha sim capacidade de fazer e eu propus tentar fazer com ele, mas depois da resposta dela, ele disse “Não, eu não sei fazer”. Ela havia passado na lousa atividades de separar sílabas e eu disse a ele “Cláudio, o que está na lousa você consegue fazer” sendo reforçada pelo Sidney que disse “Claro que consegue”. Mas ele pegou seu caderno e levou na mesa da professora para que ela desse outro exercício para ele fazer. Ela desenhou duas mãos e disse para ele anotar os números em cada dedo.

Neste trecho percebemos mais uma vez a importância de o Outro reconhecer o trabalho e oferecer um sentido, um sentimento positivo de afeto às produções da criança. Essa percepção de Laura e atenção ao que o menino poderia fazer, validando a sua capacidade, diz respeito a uma escuta. A escuta e a percepção de que aquele “não sei fazer” era muito mais profundo do que o conteúdo enunciado pela fala do menino. Laura e Sidney escutaram esse conteúdo e perceberam essa necessidade de acolhimento, de incentivo, de sustentar e reconhecer a capacidade do menino. Talvez Cláudio não soubesse, de fato, fazer as atividades mais complexas, mas aquela nova professora também não ofertara o ambiente acolhedor necessário para Cláudio. Enquanto isso, observamos uma movimentação em direção ao outro por parte de Cláudio, quando este levou suas produções para Laura e Sidney, bem como quando procurou a professora para que ela desse uma atividade para ele.

Em um determinado momento durante o brincar, nesse mesmo dia, Cláudio começou a atirar massinha em seus colegas de sala. Obviamente, algumas crianças se incomodaram, assim:

Situação 34(RP)⁴⁹ – Aline (outra aluna) pedira para que ele (Cláudio) parasse e como ele não parou, foi para cima dele, olhou nos seus olhos e disse “você é doente”. Ele imediatamente partiu para cima dela, que veio correndo até mim dando risada (não sei identificar se era uma risada sarcástica ou de medo) e dizendo “ele quer me bater, ele quer me bater”. Logo em seguida, o Sidney começou a segurar Cláudio para que ele não batesse na aluna, porém o Cláudio fugia do Sidney e eu tentava segurá-lo, ele estava com muita força e um olhar fixo dizendo a todo o momento “ela me chamou de doente”. Fiquei muito abalada com toda a situação e a minha vontade na hora era de conseguir acalmar aquela criança, tentei abraçá-lo, e o máximo que consegui foi dizer “você não é doente, nós sabemos que não”. Enquanto isso, Sidney disse para que Aline saísse da sala e quando conseguimos acalmar o Cláudio, ele se sentou e o Kauê, o Valter e o Gabriel se aproximaram, entregaram todas as massinhas que eles estavam

⁴⁸ Trecho adaptado do relatório da bolsista Laura, referente ao dia 05/05/2015

⁴⁹ Trecho adaptado do relatório da bolsista Laura, referente ao dia 05/05/2015

brincando e disseram “toma, Cláudio, todas para você”. Quando as outras crianças perguntavam o que tinha acontecido esses meninos contavam em voz baixa, como se eles tivessem achado muito pesado o que a Aline disse.

Outra função importante da escuta seria justamente entender essa cena e a gravidade de seus desdobramentos. Quando a menina chama Cláudio de doente, suas palavras atingem Cláudio tão violentamente a ponto de fazê-lo sentir-se destroçado e querer retribuir essa violência, direcionando-a a Aline. De outra maneira, a atitude de Laura foi muito significativa, primeiro ao conseguir captar a ambiguidade da risada de Aline: seria um deboche, um sarcasmo, ou puro medo? Ou todos esses sentimentos juntos soando em uníssono? Segundo, Laura, ao perceber a situação, posicionou-se para conter Cláudio e protegê-lo, não só das consequências de suas ações, mas também dele mesmo. Também, de alguma maneira, os alunos se solidarizaram com Cláudio, a ponto de lhe dar presentes, os quais podemos entender como objetos bons para Cláudio, no sentido de restaurar parte dele mesmo, para suportar aquela violência sofrida. Não sendo isso suficiente para magoar Claudio, no último trecho do relatório, o qual segue aqui, percebemos a escuta ou a falta de escuta por parte de uma das diretoras da escola.

Situação 35(RP)⁵⁰ - Quando sai para levar o baú com as crianças encontrei o Cláudio correndo atrás da Aline, entrei no meio dos dois e ele desistiu, foi em direção contrária. Ao chegarmos na biblioteca, o John estava correndo e avisando a todos: “A Aline está chorando, o Cláudio quer bater nela”, voltei para a sala e o Sidney me disse que ela já tinha ido embora. Quando passamos na secretaria para ir embora, a diretora perguntou como tinha sido com o Cláudio e respondemos que até um certo momento tinha sido tranquilo, narramos o ocorrido a ela, e a sua resposta em tom sarcástico foi “Mas ele é doente mesmo, né”. Foi então que a mãe da Aline apareceu perguntando quem era o menino que queria bater na sua filha, a diretora apontou para o Cláudio que estava no canto do portão, na parte de dentro da escola. A mãe da Aline foi até ele e disse:

Mãe da Aline: - *Por que você queria bater na Aline?*

Cláudio: - *Porque ela me chamou de doente.*

Mãe da Aline: - *Ela te chamou de doente do nada? Minha filha não ia fazer isso.*

Cláudio: - *Eu estava tacando massinha nela, brincando.*

Mãe da Aline: - *Você estava tacando massinha nela e fala que era de brincadeira? Escuta aqui, você que rele um dedo nela que você vai ver só. Está achando que ela não tem pai e mãe, é?*

Logo depois disto a diretora chamou a mãe da aluna no canto, e nós a ouvimos dizendo “Sabe o que é? Ele é doente mesmo, mas não pode falar, né”. Depois disto fomos embora, eu bem abalada com toda essa situação.

A frase final da diretora diz respeito a uma escuta institucionalizada que não atenta ao sujeito. De fato, gostaríamos de chamar a atenção para a importância do outro e suas

⁵⁰ Trecho adaptado do relatório da bolsista Laura, referente ao dia 05/05/2015

vicissitudes, ou seja, o outro pode ser determinante tanto para oferecer um lugar psíquico mentalmente saudável quanto para instaurar um ambiente que estigmatiza e desintegra, o qual rotula a criança. A diretora neste caso deveria ao menos propor um diálogo entre as duas partes, para tentar o que Villela e Archangelo propõem:

A perspectiva da escola significativa, bem como seu conceito e práticas que entendemos salutares ao aluno e à educação, aborda formas de a instituição manter seu foco no que realmente importa: a própria criança e a constituição de um ambiente propício ao desenvolvimento, bem como ao enfrentamento e à superação de dificuldades. (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 35)

A esse respeito, vale também retomarmos as palavras de Safra (2006, p. 44):

A dimensão imagética da fala de uma pessoa constrói corpos no registro imaginário, que afetam a corporeidade do ouvinte. Se há uma possibilidade de estarmos abertos e conscientes desses campos, sintonizamos com o que nos é dito e acessamos um conhecimento do Outro pela empatia, pois a dimensão imagética demanda a sensibilidade daquele que escuta.

Podemos aqui ter uma ideia da dimensão imagética presente na fala e na escuta tanto de Laura, ao sentir-se aflita (Situação 35) com toda a situação a ponto de conter Cláudio, quanto da diretora, ao dizer que de fato o menino ali era um doente, sem ao menos dar voz a ele e, ademais negar a escuta da versão de Cláudio. Podemos também ver aqui uma escuta do terceiro nível, pois claramente percebemos que Laura, ao escutar Cláudio, deixou que o menino se tornasse um habitante dela, tanto que o sentimento de estar abalada pode ser uma indignação pelo que aconteceu com o menino, pois a escuta também reverbera no(a) escutador(a). No primeiro caso, existe uma construção de um corpo no sentido de empatia, no sentido de proteção, enquanto na fala da diretora vemos o oposto – a diretora simplesmente não escuta. O que poderia justificar essas relações e atitudes? Tanto Cláudio quanto a diretora ou qualquer outra figura presente na escola podem demonstrar seus vínculos de determinada maneira. Por isso, para nós, neste trabalho, torna-se importante investigar a natureza da transferência que se estabelece nesses momentos de contato entre as crianças e professores(as), diretora, agentes escolares etc. Vale dizer que muitas transferências podem coexistir, e essa condição é comum nas relações aqui descritas. Ou seja, muitas pessoas podem transferir para uma ou mais pessoas os mesmos sentimentos. Inversamente, uma mesma pessoa transfere afetos distintos e originados em relações também distintas para uma mesma pessoa. Isto é, um aluno pode ora transferir para a professora o modelo de relação que estabeleceu

com o pai, ora com a mãe ou com outra professora. Da mesma maneira que os(as) professores(as) podem tornar-se alvo da transferência dos alunos, alunos podem, também, tornar-se alvo da transferência dos(as) professores(as).

Ressaltamos, contudo, que a relação professor-aluno não se define exclusivamente por processos transferenciais. Reações de amor, ódio ou indiferença podem envolver outros mecanismos, que não os transferenciais, também passíveis de análise.

Se pensarmos profundamente sobre as constantes agressões físicas por parte de Cláudio, podemos supor uma possível forma de estabelecer relação com outros integrantes da escola, ou até mesmo com a figura de um adulto. Afinal, como seria a relação de Cláudio com seus pais? Certo dia, Laura escolheu trabalhar com a história “Mãe que tinha medo de lagartixa” e, ao terminar o conto, perguntou aos alunos sobre os medos deles. O menino respondeu temer a morte e acrescentou:

Situação 36(RA)⁵¹ “[...] quem não tem medo de morrer?”. Então Agatha começou a contar que seu padrasto batia nela, mas que era só quando ela fazia alguma coisa errada. E as crianças começaram a contar sobre apanhar, o Sidney perguntou ao Cláudio se ele apanhava. Ele respondeu que sim, e que o padrasto dele bateu em uma criança de um ano, perguntei quem era a criança e como tinha sido isso. Ele respondeu:

Cláudio: - Ah, meu irmão estava lá fazendo coisas no cachorro e meu padrasto bateu nele.

Laura: - Mas ele tinha um ano? E quem viu?

Cláudio: - Eu que vi e chamei meu padrasto. Ele deve ter visto na rua, um cachorro com outro.

Sidney: - E você apanha, Cláudio?

Cláudio: - Apanho, meu pai que mora lá na Paraíba disse que se meu padrasto não parasse de me bater ele ia vir aqui, que não era para ele relatar mais em mim. Meu pai não bate em ninguém, ele quando fica bravo às vezes dá soco em outras coisas só para não bater em mim. Uma vez ele deu soco na parede quando estava brigando com a minha madrasta, mas ele não bate. Ele não gosta disso. Ah, sabia que eu vou ganhar um irmão? Minha madrasta está grávida.

Esse trecho apresenta a relação de Cláudio com a violência, provavelmente a violência sofrida por ele. Freud ([1914]1969, p. 109-119) afirma que as transferências são uma série de experiências psíquicas do passado revividas no presente, no vínculo atual. Assim, Cláudio parece atualizar modos de relação já vividos em seus vínculos dentro e fora da escola, no que diz respeito tanto aos testes de autoridade e agressão

⁵¹ Trecho adaptado do relatório da bolsista Laura, referente ao dia 12/05/2015

quanto à forma de reagir em momentos em que se sente frustrado. Anna Freud (1973, p. 41-42) afirma que podemos pensar que, logo na infância, a criança já viveu na relação com o pai sentimentos como “admiração, respeito, os sentimentos torturantes da concorrência com um rival mais forte, o sentimento de impotência e a impressão deprimente duma desilusão amorosa, etc.”. Isso reforça a importância de um professor ao menos reconhecer que essas experiências por parte da criança já foram vividas e, muitas vezes, na escola, são somente reproduzidas, redirigidas, externalizadas de muitas outras formas.

Bohoslavsky (1997), pensando no ambiente escolar a partir do conceito de transferência, afirma que existem alguns vínculos originados no seio familiar, que muitas vezes se estendem até a escola. Da mesma forma, segundo o autor, “podemos dizer que na escola encontram-se ao menos resquícios destes, sendo eles: o vínculo de dependência, o vínculo de cooperação ou mutualidade e o vínculo da competição” (BOHOSLAVSKY, 1997, p. 358). Ou seja, esses diferentes tipos de vínculos são originados nos vínculos iniciais da vida, mas podem ser notados dentro do ambiente escolar, muitas vezes nas relações entre os pares ou com professores e funcionários da escola.

Analisando atentamente os relatórios do Pibid, de fato é possível constatar pelo relato dos bolsistas que o comportamento dos alunos na escola acaba por revelar, no fundo, o tipo de vínculo que foi antes estabelecido na família e por ela, o que exige, por conseguinte, que as instituições escolares trabalhem fortemente conectadas com pais ou responsáveis pelos discentes. No relato da bolsista Laura, é possível identificar alguns dos resquícios aventados por Bohoslavsky (1997), no que tange à transferência que o aluno faz de seus vínculos familiares para os escolares:

Situação 37(RA)⁵²: Na hora de guardar nem todas as crianças ajudaram e algumas peças ficaram no chão. Cláudio queria empurrar o baú e as crianças disseram que não era a vez dele, ele deu um tapa na cabeça do John que estava empurrando o baú. Antes disto, ele havia pegado o carrinho de colocar o baú e se jogado em cima, como um “carrinho de rolimã”, fiquei brava com ele dizendo que o quebraria. A Graça disse que não podia bater assim nos outros e neste momento a professora do reforço chegou para chamá-lo, ele saiu com ela. Encontrei-o em cima do carrinho no corredor, sem deixar ninguém empurrar, pedi para ele sair do baú e ele me obedeceu depois de ter falado duas vezes. Passamos na secretaria e contamos sobre o ocorrido ao Orientador Pedagógico, a pedido da Graça.

⁵² Trecho adaptado do relatório da bolsista Laura, referente ao dia 14/04/2015

Cláudio parece ter desejado confirmar se haveria ou não imposição de limites às suas façanhas, o que parece revelar uma busca por autoridade. Confirmada a existência da autoridade local (a bolsista “fica brava” com ele), Cláudio parte, então, para outra tentativa, agora buscando depreender se o constatado no nível vertical, hierárquico, também se daria no nível horizontal – dos colegas. Assim, ao ver negada pelos amigos sua intenção de empurrar o baú – autoridade horizontalizada –, Cláudio reage com a agressão física ao colega John, revelando uma forma instintiva e tensa de lidar com a autoridade, seja a pedagógica, seja a familiar. As intervenções de Graça e da professora de reforço reafirmaram o tipo de relação que Cláudio estabelecia com a autoridade e, conseqüentemente, com sua noção de ser “percebido” e, mais, com sua percepção de ser “escutado” e “notado”.

O trecho citado parece confirmar as três situações comentadas por Bohoslavsky (1997), já que Cláudio mostrou-se competitivo, ao buscar protagonismo entre os colegas; cooperativo, ao atender ao pedido da bolsista de que ele saísse do carrinho; e dependente, ao deixar sugerido que necessitava de uma autoridade que o controlasse. Dessa forma, de fato, o relatado pela bolsista confirma a tese de que os vínculos iniciais da vida podem ser notados dentro do ambiente escolar, especialmente nas relações com os professores. Cabe-nos perguntar: haveria uma relação entre as experiências familiares e escolares, já que as primeiras relações são inevitavelmente tingidas com as cores da autoridade e hierarquia?

Não nos esqueçamos, contudo, de que existe também a transferência por parte dos professores e bolsistas ou adultos em geral para as crianças. Se retomarmos a situação 5, na qual a professora de artes prefere ignorar Cláudio, acreditando, de alguma forma, que aquela ação seria a melhor para ele, podemos ver uma possível conduta motivada pelas próprias questões transferenciais vividas pela professora.

Freud ([1910] 2006) define tal fenômeno como contratransferência, originada na relação paciente-analista como forma de defesa e impedimento para o bom funcionamento da análise. Ou seja, as transferências do próprio paciente impactariam o médico a ponto de fazê-lo sentir amor ou ódio em relação ao paciente.

Devido ao fato de já termos apresentado ações de constante enfrentamento de autoridade por parte de Cláudio, seria relevante pensar se os professores estariam respondendo contratransferencialmente a esse sentimento transferido por ele.

Winnicott desenvolve mais esse conceito em 1947 e escreve sobre o ódio na contratransferência, ou seja, sobre o fato de o analista odiar seu paciente. Embora descrita para a relação analítica, a afirmação de Winnicott aborda o que também ocorre na relação professor-aluno, por justamente ser tratada aqui como uma relação passível de transferência. No caso da aula de artes (Situação 32), evidencia-se a dificuldade de lidar com o ódio evocado na relação entre professora e aluno, bem como a necessidade de a escola acolher as professoras também de forma a fazê-las refletir sobre suas práticas e vivências.

Em outra situação notamos uma atitude similar, com outra professora, aqui nomeada Vânia. É importante ressaltar que a professora Vânia é uma professora nova e sequer conhece ou conheceu Cláudio, a não ser por vias indiretas.

Situação 38(RP)⁵³: Pedi para que guardassem os brinquedos e fomos devolver os baús. O Sidney me contou que o Cláudio empurrou a Agatha. Quando voltamos, a professora pegou algumas revistinhas sobre a dengue e entregou para as crianças, disse que era para eles fazerem o caça-palavras marcando todas as letras “P” e “D”. O Cláudio estava cantando enquanto ela falava e ela continuou a explicar. Quando ela terminou, ele perguntou o que era para fazer e disse que não sabia fazer. Eu prontamente disse “Você sabe fazer sim, quer ver?” e me levantei para ir até a sua carteira, quando a professora, no mesmo momento, disse “Lilian, por favor, não! Ele teve o mesmo direito de ouvir a explicação, assim como todos os outros alunos”, voltei a me sentar, totalmente desolada, porque acredito que toda essa situação foi gerada por um pré-julgamento sobre o Cláudio, não sei se a direção também a informou que ele não sabe fazer todas as atividades, o que seria mais importante do que avisar a professora sobre “o terror” que ela tem que enfrentar. Mas também sei que ninguém da direção está mais com paciência para o Cláudio, sinto uma certa desistência de tentar qualquer coisa. Como ele não soube o que era para ser feito, ficou cantando funk com a revista em forma de cone para o som sair mais alto, gritou, xingou a professora, mexeu com alguns alunos e, mesmo fazendo tudo isso, esteve invisível. A Geovana em um certo momento disse que estava ficando com dor de cabeça, eu também estava, e a professora respondeu “Vamos aguentar só mais um pouquinho”.

Por isso, esse trecho traz mais um elemento a ser pensado em relação à escuta e ao caso de Cláudio: a indiferença, ou ao menos a tentativa da professora de demonstrá-la e de se valer dela como estratégia. Quando a professora demonstra sua indiferença,

⁵³ Trecho adaptado do relatório da bolsista Laura, referente ao dia 12/05/2015

ela pode estar revelando uma resposta contratransferencial àquilo que ela julgou ter sido indiferença do menino a ela – ou à explicação sobre a atividade coordenada por ela. Ou seja, preocupa-nos quais aspectos inconscientes da professora foram mobilizados pela transferência do aluno. Não foi uma repetição qualquer, mas justamente a correspondência àquilo que o aluno depositou na professora, pois cantou justamente um conteúdo com o qual a professora de alguma forma não pôde entrar em contato. E precisou torná-lo invisível justamente para não o tolerar – aconteceu também uma não escuta.

Além disso, nesse trecho observa-se uma espécie de efeito cascata em relação às atitudes referentes à falta de paciência da direção com Cláudio, que chegam até a sala de aula direta ou indiretamente, conforme apontado pela bolsista nas últimas linhas do trecho.

Por consequência, temos a seguinte situação:

Situação 39(RP)⁵⁴: Quando voltamos do recreio, o Cláudio entrou em outra classe e se trancou lá dentro, eu e o Sidney estávamos olhando no corredor e o Gustavo Santini ficou chamando-o pela janela.

Ou seja, a atuação da professora afastou Cláudio, tanto no âmbito físico, quanto psíquico, a ponto de a criança reagir e preferir estar presa em outro lugar.

Dentro do ambiente escolar, é natural aparecerem os sentimentos de amor e ódio, que extrapolam o limite da sala de aula. Ribeiro (2014) afirma que a educação não está limitada ao conteúdo. Quando se trata da sala de aula, diversas questões estão envolvidas, além do currículo a ser ensinado e seguido: os indivíduos que participam estão sujeitos a afinidades, relações entre pares, problemas do cotidiano, imprevistos, brigas, entre outras situações. Sobretudo, ao relacionar psicanálise e educação, valida-se que o ato de aprender implica um sentido emocional que não pode ser ignorado. Muitas vezes, a formação de professores se volta primordialmente aos aspectos cognitivos da criança, os quais são importantes; mas não devemos esquecer a importância de formações que abarquem as relações e toda essa gama de questões expostas por Ribeiro (2014). No caso de Cláudio, vemos certa impaciência por parte da professora, a qual usa um argumento muito genérico, ao afirmar que o menino “teve a

⁵⁴ Trecho adaptado do relatório da bolsista Laura, referente ao dia 12/05/2015

mesma oportunidade” dos demais. Todos os relatos dão conta de que Cláudio anseia por ser reconhecido em sua singularidade, em suas possibilidades, dificuldades e anseios específicos. Ter a mesma oportunidade nem sempre significa estar submetido às mesmas condições. Por vezes, são justamente condições diversas que promovem oportunidades equivalentes. Escutar o “ruído” produzido pelo menino durante a explicação da atividade talvez fornecesse alguma pista sobre sua necessidade de orientação diferenciada, mais detalhada, ou simplificada, ou parcelarizada, de modo que essa permitisse a ele entender a atividade, como os demais colegas. É possível que a escuta do que estava sendo dito por Cláudio evitasse esse grande estresse para todos os envolvidos.

Freud ([1914]1969) aponta que um professor pode ser escutado quando está revestido por seu aluno de uma importância especial. Portanto, a aprendizagem não resulta somente do conteúdo ensinado, mas de inúmeros aspectos dessa relação, que podem ou não estimular o aluno. Um deles está na representação de sentidos e experiências que, revividos e atualizados com o(a) professor(a), demarcam um modelo de relação aluno-professor, com o qual se pode ou não sentir autorizado a aprender. Portanto, o conceito de transferência é fundamental para pensar o processo educativo em geral e é particularmente importante neste trabalho.

Pelo trecho do relatório a seguir, é possível aprofundar um pouco mais a reflexão dos dois parágrafos antecedentes:

Situação 40(RP)⁵⁵: Entramos na sala de aula às 8h da manhã. Sidney e eu logo verificamos que Fabiana havia faltado e quem estava na sala era a professora Graça que nos acolheu muito bem. Sentamo-nos no fundo da sala e ficamos observando, quando Cláudio começou a levantar da carteira e a professora disse que ia levá-lo até a direção para que chamassem seus pais. No entanto, assim que chegamos na escola o coordenador pedagógico nos disse que tinha conseguido falar com os pais de Cláudio e eles viriam na parte da manhã para conversar com o Sidney, o que não aconteceu. Graça retornou e disse que o coordenador tinha pedido para que o Sidney desse um apoio com o Cláudio. Sidney pegou a atividade que ele estava fazendo e foi acompanhá-lo. Há alguns minutos a professora comentou conosco que Cláudio conseguia se concentrar por no máximo uma hora e meia e depois disso passava até a agredir as outras crianças.

...

Sidney voltou com o Cláudio e disse que ele havia conseguido fazer a atividade.

⁵⁵ Trecho adaptado do relatório da bolsista Laura, referente ao dia 14/04/2015

É provável que os sentimentos de amor e ódio fossem muito sutilmente percebidos pelos alunos. No excerto do relato da bolsista Laura, a conduta de Cláudio de se levantar da carteira é vista pela professora como uma ação merecedora de uma punição, não pela autoridade da sala (ela), mas pela maior autoridade existente na perspectiva do aluno, ou seja, os pais. Ao ameaçar o estudante de levá-lo até a direção para que os pais fossem chamados, a professora parece abrir mão de se perguntar sobre o sentido do que ocorre na sala de aula e que está para além de um currículo a ser ensinado e seguido ou de um “bom comportamento” a ser introjetado.

Neste momento é importante ressaltar que, quando usamos o termo “escuta significativa”, referimo-nos também ao conceito abordado por Winnicott dentro de sua ideia de ambiente acolhedor. Ora, um ambiente acolhedor corresponde àquele capaz de oferecer estabilidade ambiental, cuidados com a criança, relativos a seu estado emocional, psíquico e corporal (WINNICOTT, 1983, p. 276), porém, ao expulsar o menino da sala, a professora não oferece cuidado, acolhimento, pertencimento e reconhecimento, provavelmente necessários ao menino.

A relação que Graça institui com Cláudio e, quiçá, com a sala toda acaba por desconsiderar que não apenas o comportamento do aluno importa; o seu próprio também é determinante para fazer emergir ou não uma afinidade que marca o relacionamento entre ela e seus pupilos. A vida real ocorrida em sala de aula é, em essência, uma dramatização ou uma teatralização (revivência, reedição) de práticas com origem fora da escola. O(a) professor(a) é, nesse ambiente, o adulto da relação pedagógica, ou seja, aquele que pode ajudar que tal reedição ganhe também contornos originais e transformadores. Contudo, cabe indagarmos se, para tanto, ele deveria estar amparado por uma compreensão mais profunda sobre como se entrelaçam os sentidos e as experiências passadas e presentes na demarcação do papel atribuído a cada um. Ou se a formação pedagógica convencional é suficiente para que ele desenvolva tal compreensão.

Constantemente, é possível ouvir alguns alunos comentando sobre quanto determinada(o) professor(a) é adorável, compreensivo(a) e fácil de entender, ou até mesmo rigoroso, sério e exigente e revela também apreço pelo aluno. Em resposta ocorre o respeito do aluno pelo professor. Outros(as) professores, porém, tornam-se os(as)

grandes “terrores” da escola ou os absolutamente “amorfos”. Tais qualidades são associadas a disciplinas ou a conteúdos, tornando-os objeto tanto de interesse, no primeiro caso, quanto de medo ou de indiferença, na segunda hipótese.

Diferente de Graça, Sidney ofereceu a provisão necessária a Cláudio, da mesma forma que Laura e a Professora Fabiana. Inclusive, se pensamos nos níveis de escuta, podemos inferir a escuta de nível quatro, pois mostra a transformação de Cláudio, ou mesmo sua mudança de comportamento, ao ser escutado por essas figuras. O menino, assim, demonstrou-se mais tranquilo, realizou suas tarefas, escutou a professora e adotou um bom comportamento.

O trecho a seguir exemplifica como a mudança de comportamento do professor (ou bolsista) pode alterar a perspectiva com que o aluno vê não só o professor, mas o processo educativo com um todo:

Situação 41(RA)⁵⁶: Busquei a colcha e enquanto arrumávamos as carteiras para fazer uma roda no fundo da sala, o Cláudio estava colocando as cadeiras em cima das carteiras, e eu disse que não precisava, mas pedi para que me ajudasse e ele o fez.

Comecei a leitura e o Pedro não parava quieto, ficava mexendo com as outras crianças e não parava de falar. Gustavo também não prestava atenção. Continuei minha leitura, até que o Paolo conseguiu tirar a atenção de todos e eu parei de ler, pedi para que se sentasse ao meu lado, ele disse que não precisava, mas sentou-se. Já Cláudio se sentou ao lado de Sidney e prestou atenção na história, o máximo que fez foi se deitar, mas não deixou de prestar atenção.

Segundo a bolsista, sua reação em relação ao comportamento de Cláudio de colocar cadeiras sobre as mesas não foi a de censurá-lo de imediato, mas de buscar ‘escutar’ o que aquilo poderia significar, de modo a conseguir deslocar a energia do aluno para uma ação que fizesse sentido tanto para ela quanto para ele naquele momento: ajudar a arrumar as carteiras. Na sequência, a bolsista relatou uma atitude que parece levar novamente em conta a ideia de escuta: diante da inquietação dos alunos Paolo e Gustavo, a bolsista acolheu – diferentemente da prática da professora Graça – o “aluno problemático” e em busca de protagonismo. E fez isso trazendo fisicamente o aluno para próximo de si, ou seja, é possível entender que ela compreendeu a expressão mais profunda sob a superfície do comportamento de Paolo, ao mexer com outras crianças, e de Gustavo, ao não prestar atenção.

⁵⁶ Trecho adaptado do relatório da bolsista Laura, referente ao dia 14/04/2015

No fragmento a seguir, podemos notar igual procedimento, agora especificamente sobre uma dificuldade do aluno Cláudio:

Situação 42(RA)⁵⁷: O Cláudio disse que queria ir buscar, eu disse que ele tinha faltado na vez dele e que era por ordem alfabética, ele respondeu que o nome dele também era Diogo. Fomos buscar os baús e deixamos as carteiras arrumadas.

Quando voltamos do intervalo, chamei as fileiras para pegarem os brinquedos e começamos o Brincar. Cláudio brincou no início com as massinhas junto com o Kauã, Kauê e Gustavo. Sentei-me ao lado deles e perguntei o que estavam fazendo, eles disseram que iam fazer o corpo do homem de massinha, mas percebi que o Cláudio estava com dificuldade de tirar a massinha da forminha, então mostrei para ele como podia fazer com a ajuda de uma espátula e ele conseguiu. Ele já havia tentado fazer com um lápis.

No restaurante também tinha bastante criança, Cláudio também brincou de restaurante e veio perguntar o que eu queria, depois perguntou ao Sidney que pediu um ovo e o ajudou a escrever; trouxe nossos pedidos.

A professora Graça ficou sentada, mas recebia as comidas do restaurante de bom grado e ficou conversando com o Kauã. Quando pedi para que as crianças guardassem os brinquedos, o Cláudio estava começando a brincar com o Guilherme Santos, que o aceitou na brincadeira. Cláudio disse que não queria parar de brincar e eu disse que na semana que vem ele podia continuar.

Segundo Winnicott (1975, p. 80), o brincar é um momento em que a criança adentra seus sentimentos internos e pode estruturá-los. É possível observar o sentimento de integração do *self*. A brincadeira estava tão envolvente que até Graça fez parte da dinâmica que acontecia dentro da sala. Durante esses instantes do brincar da criança, é importante escutar o que é dito, elaborado, externalizado, verbalmente ou não. Além disso, ao dizer que seu nome também era Diogo e ser chamado a buscar o baú, atividade que em meus anos de Pibid era considerada uma honraria no meio das crianças, Cláudio foi ganhando contornos na relação com a bolsista e estabeleceu um vínculo que não proveio da agressão. Essa relação foi reforçada quando a bolsista o auxiliou a tirar a massinha do pote. O papel de Sidney, ao pedir um ovo no restaurante e ajudar o menino a escrever o pedido, também reiterou essa ação acolhedora.

Para Winnicott (1983), o *holding* refere-se a essa provisão ofertada pela mãe para acolher o bebê tanto psíquica quanto fisicamente. Ou seja, vemos aqui todo o ambiente e as pessoas em uma estrutura que acolheu Cláudio e as crianças que estavam brincando, ou até mesmo os adultos. Assim elas puderam entrar em contato com um

⁵⁷ Trecho adaptado do relatório da bolsista Laura, referente ao dia 14/04/2015

espaço psicológico que não é nem externo nem interno, mas um espaço de criação e do viver. Ao vivenciar tal espaço, Cláudio experimentou uma condição em que pôde simplesmente expressar sua decepção ou tristeza pelo fim do brincar – “eu não queria parar de brincar” – e acolher uma resposta que, ainda que restritiva (ele teria que parar), ofereceu a ele esperança no devir – “na próxima semana você pode continuar”.

Escuta e Antiesculta – Paulo e Marcos

Na tentativa de trazer maior riqueza de informações ao trabalho, iremos analisar as relações dentro de uma turma de outro bolsista. Previamente, vale lembrar a importância entre diferenciar os relatos passivos (RP) dos relatos ativos (RA). As diferenças entre os dois momentos são muitas e podem ser vistas sob vários aspectos, mas é fundamental destacar três: 1.º) enquanto no RP, da perspectiva do aluno, nada da sala de aula é alterado, já que o professor é o do dia a dia, e a disposição geográfica do ambiente continua a mesma, no RA é o bolsista que, além de assumir a liderança da sala (tornando-se a “novidade” para o aluno), também altera profundamente a configuração espacial da classe, permitindo ao aluno a enxergar a experiência escolar sob novo ângulo; 2.º) enquanto o RP está baseado fortemente no método de ensino proposto pela escola onde o projeto está sendo aplicado – geralmente uma didática voltada ao aprendizado de conteúdo específico e ao desenvolvimento de competências cognitivas –, no RA tem-se um recorte pedagógico orientado a partir das supervisões propostas dentro do Pibid e pela universidade (Unicamp, no caso), o que faz com que o aluno do ensino fundamental associe o RP à aula propriamente dita e o RA ao momento do brincar, que, aliás, é de fato o objetivo do Pibid. Aqui notamos, portanto, como a contação de histórias e as brincadeiras (a arte, a criatividade) podem representar uma moldura diferente para o que ocorre tradicionalmente no interior da sala de aula, de modo que os conteúdos, num caso, podem ser transmitidos formalmente e, no outro, informalmente; 3.º) pelos relatos, é possível afirmar que o RA parece ser o momento em que a prática da escuta encontra as melhores condições para florescer, já que, rompendo com a formalidade e fazendo brotar gestos espontâneos, os comportamentos soam mais naturais e involuntários, fazendo com que, por sua vez, todos os sentidos do docente precisem se voltar para “escutar” coletiva, individualmente e singularmente o que ocorre

em sua aula; por outro lado, pelos relatos do tipo RP, notamos que a configuração convencional de uma aula exige maior esforço por parte do docente para que não haja o apagamento da escuta e, conseqüentemente, uma maior dificuldade para o aprofundamento dos vínculos entre as pessoas e entre os alunos e o conhecimento. Pudemos ver que, a depender do estilo e da personalidade do professor, a escuta pode ser mais ou menos atenta e, sobretudo, mais ou menos valorizada no desenrolar da atividade de sala de aula.

Esses três aspectos acabam se amalgamando num só, quando vistos a partir do aluno do ensino fundamental, pois, como já mencionado, os momentos de “brincadeira” envolvem grande expectativa e um ar de mistério, que se potencializam ao clímax com os elementos de dimensão simbólica extraordinária, como o baú e o tapete mágico, práticas que não costumam ocorrer rotineiramente nas aulas. É possível, portanto, que o advento do processo de escuta na escola esteja ligado a uma dimensão sobretudo lúdica e artística, naquele sentido winnicottiano de que “somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)” (WINNICOTT, 1975, p. 80). Portanto, a escola precisa se perguntar sobre como estimular a dimensão lúdica e artística em seu cotidiano.

No trecho relatado a seguir, iremos verificar algumas cenas relatadas por mim, quando eu acompanhava uma sala do 1.º ano A (crianças com idade entre 6 e 7 anos) em 2015. Da mesma forma que em todos os relatos até aqui apresentados, focarei naqueles em que possivelmente houve uma escuta, falta de escuta ou algum ato de transferência relacionado a escuta ou não escuta. A seguir notamos uma série de ocorrências de uma aula que começou no âmbito do RP e, depois, por agendamento prévio, mas também por desejo dos alunos, transformou-se em um RA.

Situação 5(RP/RA)⁵⁸: Notei que Marcos resmungou algo e abaixou a cabeça. Os ajudantes começaram a distribuir as atividades de Português do dia. A tarefa baseava-se em alguns desenhos de frutas ao lado dos quais seus nomes deviam ser completados com as devidas vogais e depois coloridos.

Enquanto isso, a professora solicitou-me um auxílio para corrigir outra tarefa e ajudar no bom funcionamento e entendimento da atividade. Ao observar Marcos, não tive dúvidas por onde começar:

- Você conseguiu fazer a primeira? - perguntei.

- Não tenho lápis - disse abaixando a cabeça.

- Pode pegar este.

- Você sabe o que vai aqui? - apontou o menino para o primeiro quadrinho a ser preenchido.

⁵⁸ Trecho adaptado do relatório do bolsista Paulo, referente ao dia 17/03/2015

- O que você acha? Pensa comigo [1], aí está escrito banana - sentei-me ao lado do menino e lhe expliquei a tarefa, escrevi algumas combinações e repeti os sons das vogais.

Após essa conversa, retornei algumas vezes para auxiliá-lo. Enquanto alguns alunos já haviam terminado a atividade, outros se alternavam em me chamar ou a estagiária para perguntar algumas coisas ou simplesmente conversar. Percebi que, de todos, o único que sempre postergava a lição era o Túlio, por mais que me chamasse para ajudar, quando eu iniciava qualquer tipo de explanação, alguns segundos depois o menino já estava conversando com outra pessoa ou brincando com o lápis.[2] Ele não conseguiu terminar a tarefa e teve o intervalo reduzido, sendo obrigado a retornar para a sala e terminar a tarefa. A professora aproveitou o momento para conversar com ele sobre as brigas e os momentos que ele deveria fazer a lição ou qualquer outra coisa.

Na situação acima mencionada é possível notar o momento de uma classe em que eu auxiliava a professora titular da sala a organizar a aula, no caso uma aula de Língua Portuguesa. Os alunos estavam dispostos pelo espaço na forma mais usual, de fileiras de cadeiras e carteiras. O papel basicamente era o de auxiliar tanto nas atividades organizativas (distribuição de folhas contendo as atividades de Português) quanto pedagógicas (ajudar no bom funcionamento e entendimento da atividade de completar nomes a partir da observação de imagens). Logo no início do relato, chamou minha atenção o comportamento do aluno Marcos (cabeça baixa e resmungos), que se mostrava desconfortável com a atividade proposta. Pela atitude de Marcos, pude perceber sua dificuldade, ao escutar um resmungo e associá-lo a seu movimento de baixar a cabeça.

As cenas, ou diálogos, seguintes poderiam ilustrar uma forma com que a prática da escuta pode ter início e ser alimentada, de modo a gerar uma dinâmica de um constante ir e vir entre professor e aluno. A pergunta “você conseguiu fazer a primeira?” feita por mim sugere uma “escuta” em que já intuí a resposta negativa. Basicamente, eu tentei me aproximar do aluno, mas ao mesmo tempo já cogitava, possivelmente, pela situação em que o aluno se encontrava, que ele não teria feito a tarefa. Eu estava tentando ser sutil em minha aproximação para não parecer uma ameaça, procurando não intimidar nem julgar o aluno. Podemos associar essa escuta à interpretação de uma mensagem que não foi dita, mas sim exposta através de alguns sinais corporais e um resmungar. Não somente isso, mas se a escuta, neste contexto, conecta-se ao acolhimento, ao querer ajudar e estar junto, ao escutar tais sinais, prontamente aproximei-me da criança e me ofereci como suporte.

Em seguida, o aluno frustrado (cabeça baixa) parecia procurar uma justificativa objetivamente plausível para sua frustração. Lembro-me de que as crianças perdiam frequentemente seus lápis, e a professora Cecília vivia reclamando disso. Porém, podemos supor que fosse apenas um pretexto, pois não é incomum um lápis compor o material escolar de um aluno do ensino fundamental, ou que, embora verdadeira, a falta do lápis não tivesse sido razão suficiente para o fracasso na execução da tarefa. Novamente ofereci um lápis, que foi prontamente aceito por Marcos. Pela fala que veio na sequência, podemos notar que o aluno, então, suportou sua frustração e deu conta de verbalizar que não sabia o que fazer na tarefa, mas que estava disposto a aprender. Ao que parece, estabeleceu-se um diálogo em que pude escutar dentro do “não tenho lápis”, um sentido profundo de “sinto que não tenho recursos para fazer a tarefa”, e respondi: “posso emprestar-lhe o recurso até que você possa ter o seu próprio”.

Nesse relato, a dinâmica da escuta pode ser comparada à do “jogo do rabisco”⁵⁹, criado por Winnicott (1994a), em que o analista participa da produção de um desenho, mas sempre a partir do traço oferecido pelo paciente, numa alternância entre o traço de um e de outro. Minhas falas ganharam o estatuto psíquico de convites ao garoto, uma vez que abriram um espaço para a criança formar, com ele, uma dupla pensante. Ao aluno foi ofertada uma provisão ambiental que o sustentou e comunicou que ele não estava sozinho. Tal atitude, que vista de longe pode parecer sutil e sem grandes efeitos, pode ser importante para auxiliar a criança a fazer suas atividades. Ela também traz mais segurança para aquelas crianças que estão justamente se sentindo incapazes de pensar por conta própria, e essa exigência acaba afastando a criança da atividade, ao invés de

⁵⁹ “Uma técnica útil foi denominada de ‘Jogo do Rabisco’, que é simplesmente um método para estabelecer contato com um paciente infantil. É um jogo que duas pessoas quaisquer podem jogar, mas geralmente, na vida social, o jogo rapidamente deixa de ter significado. A razão por que este jogo pode ter valor para a consulta terapêutica é que o terapeuta utiliza os resultados de acordo com o seu conhecimento sobre o que a criança gostaria de comunicar. É a maneira pela qual o material produzido no ato de brincar ou jogar é utilizado que mantém a criança interessada”. (WINNICOTT, p.231, 1994a)

“Em um momento adequado após a chegada do paciente, geralmente após pedir ao genitor que o acompanha para ir para a sala de espera, digo à criança: ‘Vamos jogar alguma coisa. Sei o que gostaria de jogar e vou lhe mostrar’. Há uma mesa entre a criança e eu, com papel e dois lápis. Primeiro apanho um pouco de papel e rasgo as folhas ao meio, dando a impressão de que o que estamos fazendo não é freneticamente importante, então começo a explicar. Digo: ‘Este jogo que gosto de jogar não tem regras. Pego apenas o meu lápis e faço assim ...’ e provavelmente aperto os olhos e faço um rabisco às cegas. Prossigo com a explicação e digo: ‘Mostre-me se se parece com alguma coisa a você ou se pode transformá-lo em algo; depois, faça o mesmo comigo e verei se posso fazer algo com o seu rabisco’”. (WINNICOTT, p.232, 1994a)

aproximá-la. No interjogo entre pensar junto e deixar pensar por conta própria, é importante deixar a criança tentar um pouco sozinha e verificar como ela está indo, sempre pensando nessa ideia de oferecer-se a pensar junto, quando necessário. Essa escuta – sintonizada com falas, não falas, gestos e expressões da criança que evocam sutilmente seu medo e sua insegurança diante de um desafio cognitivo – aliada às respostas do bolsista, profundamente adaptadas ao que foi escutado, é o que pode, no contexto escolar, ser chamado de *holding* (WINNICOTT, 1983).

Ainda no mesmo trecho, ao final constatamos que minha atitude teve efeito sobre a postura do aluno, de maneira que pude, em seguida, atender os demais alunos sala, além de Marcos. Aqui é preciso registrar que a prática da escuta – em suas diferentes manifestações – contribui exatamente para tornar a aula mais profícua, pois, ao escutar atentamente o aluno (no sentido que este trabalho propõe), o(a) professor(a) tem mais chance de ampará-lo quando ele está prestes a viver uma experiência, muitas vezes recorrente, de desamparo. Assim, maneja-se de imediato o que pode vir a se tornar um problema sério no processo de aprendizagem, pois envolve questões de ordem psíquica profundas, com as quais ele poderá posteriormente ter de lidar na sala de aula.

No trecho citado, outro comportamento chamou minha atenção. Agora se tratava de Túlio, que, diferentemente de Marcos, tinha, ao menos aparentemente, mais dificuldade em se concentrar na tarefa proposta. Houve um momento em que a professora tentou fazê-lo tomar consciência do ocorrido, conversando com ele. O fato é que Túlio parecia não ter tido a percepção de ter sido escutado e não correspondeu, assim, ao que se esperava dele – terminar a tarefa. Em reflexão posterior, lembro-me de que a coordenadora do projeto sugeriu que talvez fosse necessário um movimento ainda mais ativo de minha parte, mais até do que aquele realizado com Marcos, que tinha sido convidado a pensar com o bolsista.

Retomo este comentário para lembrar que nestes casos, temos o suporte das supervisões e os acompanhamentos dos relatórios, que nos fazem refletir sobre nossa prática. A intervenção da coordenadora aqui teve o intuito de me mostrar que a escuta pode capturar diferentes níveis de necessidade de provisão ambiental, por parte da criança. Mas é importante notar como uma formação contínua em comunidades de aprendizagem é imprescindível para o desenvolvimento da capacidade do professor de

escutar as crianças. Com Túlio talvez fosse necessário, temporariamente, pensar "por ele" para que ele compreendesse que estava sendo escutado. É nesse movimento justamente que a prática da escuta no contexto escolar parece fazer sentido.

Situação 43(RP/RA)⁶⁰: Notei que muitos alunos mais velhos paravam na porta e acenavam para Túlio.

- Um menino que não estuda aqui bateu nele - me adiantou a professora - o diretor já está resolvendo isso. Paulo(eu), preciso te falar algumas coisas sobre os alunos, acho que vai ajudar na contação. Ontem mesmo o Ian me disse que faz tempo que ele não vê a mãe. Deu um aperto no coração! Ele falou que não tinha família e eu perguntei se isso fazia ele perder a vontade de estudar, ele concordou, olha se pode?! Que dó![1]

Naquele momento, eu comecei a pensar mais sobre o Túlio e me questionar sobre os motivos que o teriam feito brigar com outro menino mais velho. Talvez ele até tivesse vontade de estudar e ser mais participativo na escola, como de fato demonstrava ocasionalmente, mas a sua cabeça estava em outro lugar. Eu pensava também em formas de oferecer um suporte e até mesmo me aproximar do menino. Aqui é necessário repetir que “escutar”, no sentido que estamos dando neste trabalho, afasta qualquer teoria prévia no sentido de estereotipar a criança, principalmente se vier da instituição escolar, da gestão, dos docentes, ou através do famoso “me disseram que o Túlio fez ou é....”.

No relato, podemos ver que, em tom de confissão, a professora sugere que o menino não tinha vontade de estudar devido ao fato de não ter família. Aqui vemos um problema, ou uma cilada, muito comum na escola, abordado superficialmente no caso de Cláudio: a professora estabelece uma relação causal e a transmite a mim. Isso tende a obstruir minha escuta, pois me impele a olhar para o fenômeno a partir dessa relação. Ainda que haja alguma correlação entre o que a criança fala sobre a falta da família e o que a professora traz sobre a atitude do menino na escola, precisamos atentar para o fato de que transformar uma correlação em uma relação de causalidade é um equívoco lógico, com repercussões práticas que podem vir a ser bastante graves, pois induz o olhar e a escuta para o que “falta na família” e o que “falta na criança”, mas não para o que eventualmente falte ser oferecido pela escola. A causalidade convida a julgamentos morais e, no caso específico, reduz o que ocorre na escola ao que está fora de seu campo

⁶⁰ Trecho adaptado do relatório do bolsista Paulo, referente ao dia 24/03/2015

de atuação. Podemos nomear tal ação de “antiescuta”, ou seja, devemos procurar escutar a partir do vértice do não saber.

O método aqui deveria ser: “Eu não sei, portanto preciso observar, me aproximar, escutar para conhecer algo a respeito do que ocorre aqui e agora.”. Com a relação causal oferecida pela professora, o método torna-se: “Eu sei, e tudo que vejo e escuto já é sabido/conhecido a partir do que já era sabido/conhecido”. Portanto, é importante ressaltar aqui que não sabemos o motivo exato do sofrimento do menino Ian – podem ser inúmeros os fatores que precisamos colher, observar e escutar por nós mesmos. Mas o que sabemos – porque ele nos conta – é que ele reporta seu sofrimento a pessoas significativas para ele na escola, o que nos faz pensar ser aquele um espaço que pode “vir a saber” sobre aquilo que ele comunica, e “vir a fazer” algo para ampará-lo, a partir desse saber genuinamente construído no vínculo entre a criança e o adulto.

No trecho a seguir vemos outras crianças aparecerem:

Situação 44(RP/RA)⁶¹- Comecei a passar marcando o 'x' no caderno das crianças, indicando onde eles deveriam escrever o cabeçalho. No decorrer da atividade observei que Guilherme estava afastado do grupo, sentava-se no lugar que Marcos estava no último relato, na última carteira da terceira fileira. Ian demonstrava algumas dificuldades e ocupou a estagiária durante a atividade inteira, o que me impossibilitou de realizar qualquer contato.

Ao analisar esta situação, percebemos que o trecho mostra um registro do cotidiano da sala, em que eu auxilio a professora (marcar “x” e escrever cabeçalho), mas também revela meu esforço em memorizar detalhes importantes para a prática da escuta, como o nome de cada aluno e o lugar que ocupavam nas fileiras de carteiras. Tendemos a crer que esse nível de detalhamento vai contribuindo para a consolidação do processo de escuta, pois esses detalhes aproximam o adulto das crianças, como, por exemplo, chamá-las pelo nome; ou, como já visto em outros casos, podem dizer muito sobre o que a escola pensa delas, como é o caso do lugar de cada aluno em sala de aula, muitas vezes escolhido pela professora em função de como ela entende a dinâmica da turma. Todos esses detalhes são importantes para entender as crianças como sujeitos, promover a aproximação e contribuir para que a relação bolsista-criança seja saudável. Por isso, acredito que esses detalhes sejam fundamentais para a escuta lúdica.

⁶¹ Trecho adaptado do relatório do bolsista Paulo, referente ao dia 07/04/2015

Situação 45(RP/RA)⁶²- Hoje nós vamos ter o brincar, não é professor? - disse Ian. Percebi que Marcos estava novamente afastado da sala, na última carteira da quarta fileira. Coloquei minhas coisas na carteira ao lado. Alguns instantes depois, a estagiária chegou e começou a recolher os cadernos de recado.

Nesse trecho também podemos constatar vários elementos importantes. Primeiro, a fala de Ian, reveladora da ansiedade e vontade de “brincar”. Em segundo lugar, notamos a diferenciação que os alunos faziam entre a aula “tradicional” e a do “brincar”. O questionamento de Ian soa simultaneamente como uma pergunta, uma exigência e uma súplica, especialmente na parte final “não é professor?”. Talvez Ian estivesse percebendo que o momento do “brincar” estava atrasado, o que o fez supor que naquele dia poderia não haver a contação de histórias. Daí, portanto, seu empenho, talvez inconsciente e sutil, de revelar seu desespero, caso não viesse a ocorrer o “brincar”.

Próximo ao momento do brincar, percebi que Marcos estava agora na última carteira da quarta fileira, provavelmente ao lado de Guilherme. Constatando a troca de lugares, decidi colocar minhas coisas na carteira vizinha à de Marcos, na tentativa de uma aproximação.

Segue aqui uma cena que aconteceu logo depois de eu colocar minhas coisas ao lado da carteira de Marcos. Trata-se de uma movimentação para iniciar o brincar:

Situação 46(RP/RA)⁶³- Melhor começarmos, senão não teremos mais tempo - me avisou Cecília.

Começamos a avisar as crianças para recolher o material e organizar as carteiras.

- Paulo, eu não quero ficar na roda, eu posso ficar lendo? - disse Guilherme

- Olha, Guilherme, você pode ficar fora se você quiser, mas eu trouxe uma história bem legal, espera a gente colocar o tapete mágico e você decide - respondi.

Colocamos o "tapete mágico"[1] no chão, um edredom encapado com um plástico protetor, notava-se claramente que foi pintado pelas crianças, você podia ver os nomes e as mãos dos pequenos estampados na parte de cima e um plástico verde revestindo a parte de baixo. Ficamos em roda e nos sentamos no chão. Observei que Guilherme estava sentado quase ao meu lado. Alguns meninos começaram a pular no tapete, enquanto outros pulavam nos que caíam.

- Parem já com isso, se vocês não se comportarem, não vai ter o brincar![2] - alertou a professora.

Acredito que suas palavras não tiveram muito efeito, alguns pararam, mas Túlio e Marcos continuaram a pular. Marcos observou a professora e a todos que olhavam para ele, mudou de lugar e ficou perto da porta, ainda dentro da roda.

- Pessoal, o Paulo quer contar uma coisa bem legal para vocês, vamos prestar atenção?! - anunciou a professora.

Túlio estava sentado agora, mas ainda não havia parado de provocar os outros, até que a professora pediu para que se sentasse no colo dela.

⁶² Trecho adaptado do relatório do bolsista Paulo, referente ao dia 07/04/2015

⁶³ Trecho adaptado do relatório do bolsista Paulo, referente ao dia 07/04/2015

- Gente, olha o que eu trouxe para vocês! - inicie.

Mostrei a todos o Beleléu, mascote da sala, um humanoide verde com cabelo vermelho.

- A ideia do Beleléu é a seguinte, ele tem o poder da fala, quem tiver com ele na mão vai falar e todo mundo vai escutar, quem quiser falar depois, vai levantar a mão, receber o Beleléu e poder falar, vamos tentar usar ele na roda - completei.[3] Após finalizar minha fala, percebi que quase todas as mãos vieram ao alto [4].

O Beleléu foi passado de mão em mão e aparentemente apresentou um resultado muito bom, apesar de ter demorado um pouco. Muitos falaram do novo jogo de vídeo game, outros comeram muito chocolate e passaram mal, mas no final até Guilherme tinha falado sobre sua nova bicicleta.

Nesse instante, portanto, houve uma espécie de troca de cenário de aulas na minha cabeça: saímos da atividade e entramos na roda de contação, usando daí o tapete mágico. A fala de Guilherme, presente no momento seguinte, sugeriu que eu tinha conseguido estabelecer um contato com o menino e trazê-lo para a roda. Talvez a própria configuração diferente das carteiras significasse também a disposição dos alunos em círculo, o que, mais uma vez, alterou radicalmente a percepção espacial que o aluno tinha até então da sala, talvez pelo próprio convite feito por mim para o deleite de um momento bom para se compartilhar, talvez ambas as coisas ao mesmo tempo.

É necessário assinalar aqui dois pontos que nos parecem essenciais entre a escuta e a arte no âmbito do Pibid. O primeiro é o fato de o próprio projeto, como já relatado, estar sustentado na observação, na implantação e na manutenção de um horário para brincar e outro para contar histórias (em classes do primeiro ciclo do ensino fundamental). Isso significa que a base para o projeto são o lúdico (brincar) e a arte (contação de histórias), além da referência psicanalítica. Daí ser de extrema importância existir necessariamente uma transformação espacial da sala de aula, pois ela mobilizará o trânsito do aluno de um universo concreto para um universo imaginário e ficcional, facilitando a espontaneidade da manifestação de sentimentos, sensações, pensamentos, experiências penosas e angústias dos estudantes, e isso favorece que se manifestem conteúdos e ansiedades que podem ou não ser de interesse do professor, podem ou não ser escutados. No nosso caso, tínhamos interesse e valorizávamos justamente o treino da escuta. O segundo ponto diz respeito à importância de que a objetos triviais sejam incorporadas novas significações que reforcem a ideia de uma surrealidade já instaurada no imaginário do aluno quando da mudança da disposição espacial da sala. Combinados, esses dois pontos causam efeitos muito expressivos nas crianças.

Podemos notar também que o relatório a que nos estamos referindo registra exatamente como um simples “edredom encapado com um plástico protetor” pode se metamorfosear num instigante “tapete mágico”. Além de ter havido, neste caso e nesta sala em especial, a participação dos alunos na confecção do referido tapete, o que os faz sentirem-se parte daquilo que produziram, a conduta do aluno sobre o edredom é ainda mais reveladora do estado de espírito que tal estratégia é capaz de instigar nas crianças: a satisfação pôde ser percebida na euforia em pular no tapete e uns nos outros.

De modo especial, a fala da professora titular revelou uma tentativa frustrada de controlar os comportamentos estudantis a partir de um comando (“Parem”) ou de uma ameaça (“se não se comportarem, não vai ter o brincar”). Esse tipo de ameaça traz consigo alguns problemas: 1.º) se os alunos não parassem, não seria possível saber até que ponto a professora titular conseguiria postergar a ameaça sem cumpri-la; 2.º) se ela resolvesse cumprir a promessa, seria difícil lidar com a injustiça cometida com o restante da turma que não estava pulando. A ameaça, por si, já é um grande problema, principalmente quando envolve terceiros.

Eu já havia percebido que a atenção dos alunos não seria atraída por meio de exigências e imposições, sobretudo a de Túlio e Marcos, que continuaram a pular após a interferência da professora titular. A solução adveio de dentro da própria ficção, com incorporação do boneco Beleléu. Antes de discorrermos sobre esse humanoide, é preciso observar que, diante do fracasso em controlar os alunos pela maneira usual, a professora titular transferiu a autoridade da sala de aula para mim, sabendo que, se o momento do brincar era diferente e, por isso, respeitado, também o seria a autoridade que liderasse esse momento, no caso, eu.

E então, dotado do invisível título de “autoridade maior do brincar”, tentei iniciar a apresentação de outro objeto simbólico que não só reforça a magia das ideias anteriores (“tapete mágico” e “roda de histórias”) mas também acaba por funcionar como o estratagema mais proveitoso para organizar ansiosas crianças desesperadas para falar todas ao mesmo tempo. Decidi trazer o Beleléu, mascote da turma desde que a professora titular lera um livro⁶⁴ em que ele era personagem. Porém, até então, o mascote

⁶⁴ DUGNANI, P. *Beleléu*. São Paulo: Paulinas, 2012

era somente uma imagem ilustrativa impressa em cartolina e colada no fundo da sala. Quando a professora me contou a história, coincidentemente ou não, eu estava bastante envolvido com a discussão sobre escolas democráticas e métodos de organizar uma roda de conversa. Decidi, então, incorporar essas ideias e dar forma ao Beleléu como um boneco de pano. Importante ressaltar que, na história, Beleléu é um personagem que “apronta” e coloca o menino João em problemas, ao esconder suas coisas. Como podemos perceber, há uma “moral” da história que, provavelmente, encorajou a escolha dessa narrativa pela professora: deve-se sempre deixar as coisas arrumadas, senão elas vão para o Beleléu. No entanto, meu intuito foi outro: instituir uma nova realidade, mais lúdica e simbólica, em que um personagem “arteiro” (com o qual talvez Túlio e Marcos pudessem se identificar) é tomado como o mascote da turma, ou seja, como um símbolo que a representa.

Nesse momento, então, está instituída uma nova realidade, que passa a fazer mais sentido para o aluno que o próprio mundo real da aula anterior. E é nessa surrealidade, gerada somente a partir do lúdico, da arte, da psicanálise, que os alunos então vão desamarrando os entraves psíquicos e revelando suas impressões eufóricas e disfóricas sobre o mundo: um jogou *videogame*, outro comeu muito chocolate e passou mal e até Guilherme, que tinha inicialmente preferido ler a participar da roda, falou de sua nova bicicleta. Num momento como esse, um docente preparado para escutar terá diante de si um mosaico de diversos seres humanos prontos para revelar suas mais entranhadas sensações. Isso nos obriga a pensar em formas para que as aulas possam, além de conseguir transmitir conteúdos, também afetar a existência do aluno. O que nos leva a novas questões, como: O que é essencial nessa experiência de escuta/fala, ou seja, o que a caracteriza como essencial? E é possível transpor esses aspectos essenciais para outras atividades escolares? Ou apenas o brincar pode oferecer? Ou apenas a contação de histórias? Ou, até, quem sabe, apenas o tapete mágico possa oferecer? Precisaremos analisar todas as cenas expostas até aqui e verificar: o que torna essas experiências de escuta? A escuta? O lúdico? O quê?

Resumo: Beleléu é um monstinho que vive nas sombras e esconde tudo o que encontra pela frente. Mas não se preocupe, há um modo de evitar os ataques de Beleléu: basta deixar tudo sempre em ordem e arrumadinho nos seus devidos lugares.

Assim, observamos a necessidade de a escuta poder ser trabalhada e desenvolvida com todas as pessoas, nas suas especificidades e diferenças. Reforçamos que a escuta significativa ou lúdica demanda os sentimentos de acolhimento, reconhecimento e pertencimento. Nos casos apresentados pudemos ver um pouco da necessidade de estar sensível, aberto, receptivo ao outro, receptivo ao sujeito presente em uma sala de aula e à sua mais profunda complexidade psíquica e histórica. A relação professor-aluno deve ser construída a partir dessas noções, para se ter confiança e instaurar um ambiente propício à formação das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pudemos verificar a escuta e seus diferentes níveis. Inicialmente, deslocando o sentido de escuta psicanalítica, passando pela escuta lúdica até chegar à escuta significativa.

Analizamos diversos casos que puderam exemplificar as mais diversas formas de escuta ou não escuta.

Em meus relatos sobre Marcos e Túlio, pudemos ver que minha escuta inicial do resmungar e abaixar a cabeça de Marcos foi o começo de uma bonita relação que desenvolvi com o menino pelos dois anos seguintes. A partir desse “chamar a atenção” ou dessa “observação”, ambas ações podendo agora ser definidas como disparadores da escuta, aproximei-me do menino, percebi que ele estava com dificuldades, escutei essas dificuldades naquele dia e continuei escutando-o nos dois anos seguintes em que estive com a turma. Para nossa conclusão, a cena mais importante deste trecho seria a fala de Marcos ao dizer “não tenho lápis”, através da qual escutei o sentido profundo de “sinto que não tenho recursos para fazer a tarefa”, e para a qual formulei a resposta endereçada a tal sentido profundo e não a qualquer outro: “posso emprestar-lhe o recurso até que você possa ter o seu próprio”. Creio que esta pequena ação condense muitas ideias da escuta previamente apresentadas.

Mas afinal, o que é escuta? A partir da escuta lúdica apresentada por Dunker e Thebas (2019), pudemos definir alguns níveis de escuta, como:

- Primeiro nível: referente a como o escutador recebe inicialmente a escuta, ou ainda, como o escutador realiza, ou não, um combinado com o(a) escutado(a).
- Segundo nível: referente à escuta como forma de abrir-se à experiência e acolher a vulnerabilidade.
- Terceiro nível: neste nível a escuta também diz respeito ao que a pessoa escutada pode reverberar no(a) escutador(a), ou seja refere-se aos efeitos da escuta no(a) escutador.
- Quarto nível: referente ao que ocorre com o emissor, ao ser escutado, ou até mesmo como ele recebe a experiência de ser escutado e que efeito revela ao ser escutado, que transformação.

Além disso, buscando entender o lugar de escuta dentro da escola, ou até mesmo que modelo seria ideal para haver a escuta, recorremos a Villela e Archangelo (2013) e seu conceito de escola significativa, a qual se sustenta nos três pilares: acolhimento, reconhecimento e pertencimento. Para eles:

A escola, nessa perspectiva, deve se constituir como um campo potencial de significados e de experiências significativas do aluno. Em outras palavras, deve permitir ao aluno atribuir sentidos amplos e profundos a suas experiências internas e externas à escola. Ao fazê-lo, a escola permite ao aluno que descubra a importância do conhecimento e dos vínculos com as pessoas nesse processo. (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 40-41)

Portanto, o conceito de escola significativa nos ajuda a pensar que a escuta deve se dar nesse ambiente de modo que o “campo potencial de significados” (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 40-41), e os “sentidos amplos e profundos” possam ali circular, ser ampliados e partilhados. A própria estrutura do subprojeto Pibid escola nove anos fundava-se em uma escuta da criança – afinal, baseávamos nossa intervenção em conceitos da psicanálise, como os de *holding* (WINNICOTT, 1983), *rêverie*, continente e conteúdo (BION, 1962); buscávamos oferecer provisão ambiental às crianças, acolher, admitir as ações espontâneas que o aluno praticasse nesse espaço e colaborar com o processamento da angústia presente em sua experiência. E isso só é possível se se desenvolve uma escuta significativa, a qual possui como essência ser:

1. A escuta que compreende a receptividade ao encontro com o Outro, partindo de uma noção de relação professor-aluno que estabeleça confiança, para instaurar um ambiente propício à formação das crianças.
2. A escuta que coloca o adulto em outro lugar, em relação à criança, a suas fantasias e aflições. De fato, isso significa que a escuta significativa legitima a linguagem do infantil e do brincar, empenha-se em compreender a criança a partir de sua própria linguagem, e não a forçando a se expressar com os recursos adultos.
3. A escuta como o estar aberto ao desconhecido – ou seja, apostar no devir e entender – que deve ser desenvolvida ao longo da relação escutador(a)-escutado(a) e da problematização das experiências vividas.
4. A escuta que entenda, compreenda e reconheça (*erkennen*) o sujeito inconsciente, seus desejos e angústias. Ou seja, a escuta que reverbera no(a) escutador(a) e

entende que muitas vezes as mensagens enviadas pelo(a) escutado(a) não se endereçam ao(à) escutador(a).

5. A escuta que transforma o sujeito escutado, pois o coloca em um lugar diferente.
6. Essa escuta pautada na compreensão do sujeito, dos diálogos evidentes e ocultos, nas ações e gestos.
7. A escuta que possibilite um acolhimento aos processos internos e às linguagens.

Assim, observamos a necessidade de a escuta poder ser trabalhada e desenvolvida com todas as pessoas, nas suas especificidades e diferenças. Reforçamos que a escuta significativa demanda os sentimentos de acolhimento, reconhecimento e pertencimento.

Inicialmente, identificamos a escuta significativa no desenrolar do projeto Pibid escola nove anos, com sua estrutura própria, nos momentos de brincar e de contação de histórias, bem como nas supervisões. Entretanto, a vivência da escuta significativa pode e deve extrapolar os momentos do brincar e da contação e ser abraçada pela escola, conforme pudemos ver com a professora Fabiana, que, simplesmente ao disponibilizar um lugar a seu lado e buscar compreender Cláudio, pôde oferecer ao menino pequenos momentos de provisão ambiental, escuta e reconhecimento desse sujeito que não é o “garoto problema”, mas simplesmente uma criança. Obviamente, todos os símbolos aqui apresentados: o tapete mágico, os desenhos, as histórias, os brinquedos, auxiliam no processo de elaboração simbólica, propiciam vivenciar sentimentos, o que acabava funcionando como método terapêutico (SAFRA, 2005) e até mesmo como uma forma de as crianças exporem suas questões e aflições e, assim, serem escutadas. Idealmente, favorecer que o ambiente seja seguro, acolher, fazer a criança pertencer e ser reconhecida, são aspectos fundamentais para desenvolver a escuta significativa. Por isso, reproduzir este ambiente é importante para a evolução do processo. As escolas atualmente devem priorizar promover as capacidades emocionais e psíquicas das crianças, além de investir em espaços de elaboração emocional. É possível, portanto, que o advento do processo de escuta na escola esteja ligado a uma dimensão sobretudo lúdica e artística, naquele sentido winnicottiano de que “somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)” (WINNICOTT, 1975, p. 80). Portanto, a escola precisa se

perguntar sobre como estimular a dimensão lúdica e artística em seu cotidiano. A escuta significativa pode ser um bom começo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. F. C. Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. *In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP*, 3., 2001, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300011&lng=en&nrm=abn Acesso em: 06 abr. 2010.

ARCHANGELO, A.; CHEVBOTAR, A. Algumas considerações sobre a difícil tarefa de se tornar um professor contador de histórias. *In: AYOUB, E.; PRODÓCIMO, E.; PRADO, G. V. T. (org.). Experiências e reflexões sobre a formação docente*. PIBID-UNICAMP. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015. p. 47-62. (Coleção Formação docente em diálogo, v.4).

ARREGUY, M. E. Um lugar para a escuta psicanalítica no campo das aprendizagens. *RevistAleph*, Niterói, v. 5, p. 1-12, 2011.

Jorge Zahar, 2001.

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Traduzido por Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BION, W. R. *Learning from experience*. Londres: Karnac, 1991. (Trabalho original publicado em 1962).

BOHOSLAVSKY, R. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socialização. *In: PATTO, M. H. S. (org.). Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BRANCO, S.; *A menina cabeça-de-vento*. 3. ed. Ilustrado por Elma. São Paulo: Cortez, 2010.

BREUER, J.; FREUD, S. Estudos sobre a histeria. *In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. (Trabalho original publicado em 1895).

CANDIDO, A. *O estudo analítico do poema*. 5. ed. São Paulo: SP: Editorial Humanitas, 2006.

DUNKER, C. I. L.; THEBAS, C. *O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas*. São Paulo: SP: Planeta, 2019.

- FERENCZI, S. Psicanálise e pedagogia. *In: FERENCZI, S. Psicanálise I - Obras completas*. Tradução de A. Cabral. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011. v. 1, p. 39-44. Trabalho original publicado em 1908.
- FERRO, A. *Na sala de análise: emoções, relatos, transformações*. Tradução de Mércia Justum. Rio de Janeiro: Imago, 1998.
- FREUD, A. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. *In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1969. Trabalho original publicado em 1914.
- FREUD, A. *Psicanálise para pedagogos*. Santos: Martins Fontes, 1973.
- FREUD, A. As neuropsicoses de defesa. *In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 3. Rio de Janeiro: Imago, 1990. p. 49-65. Edição original 1894.
- FREUD, A. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos. *In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Trabalho original publicado em 1932-1936.
- FREUD, Sigmund. A disposição à neurose obsessiva: uma contribuição ao problema da escolha da neurose (1913). *In: Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1969, v. XII, p.399-409.
- FREUD, A. s perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica. *Obras completas, ESB*, v. XI. Imago: Rio de Janeiro, 2006. Trabalho original publicado em 1910.
- FREUD, A. Recomendações aos médicos que praticam a psicanálise. *In: Obras Completas de Sigmund Freud*, v. 10. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a. Trabalho original publicado em 1912.
- FREUD, A. O inconsciente. *In: Obras Completas de Sigmund Freud*, v. 12. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b. Trabalho original publicado em 1915.
- FREUD, A. O inquietante. *In: Obras Completas de Sigmund Freud*, v. 14. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010c. p. 329-376.
- FREUD, A. Deve-se ensinar a psicanálise nas universidades? *In: Obras Completas de Sigmund Freud*, v. 14. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010d. Originalmente publicado em 1919.

- FREUD, A. Algumas lições elementares de psicanálise. *In: Obras Completas de Sigmund Freud*, v. 19. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Trabalho original publicado em 1938.
- FREUD, A. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico. *In: Obras Completas de Sigmund Freud*, v. 10. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Trabalho original publicado em 1911.
- KLEIN, M. R. J. *Inveja e gratidão e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- KUPFER, M. C. *Freud e a educação – o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.
- LAJONQUIÈRE, L. *Para repensar as aprendizagens de Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- Petrópolis: Vozes, 2010.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. *Vocabulário da psicanálise*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- Acesso em: 02/05/2020
- LUZ, T. *Sobre o espaço potencial instaurado em uma instituição escolar de ensino fundamental*. Tese (doutorado em Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MEIRELES, S. R. *A experiência do PIBID e suas contribuições na prática docente do Pibidiano*. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.
- MEZAN, R. Que significa “pesquisa” em psicanálise? *In: SILVA, M. E. (coord.). Investigação e psicanálise*. Campinas: Papyrus, 1993.
- MEZAN, R. *O tronco e os ramos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- MILLOT, C. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar, (1982). 1987.
- ORLANDI, E. *As formas do silêncio – no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- QUINET, A. *Os outros em Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

- REZENDE, A. A investigação em psicanálise: exegese, hermenêutica e interpretação. *In: SILVA, M. E. (coord.). Investigação e psicanálise*. Campinas: Papirus, 1993.
- RIBEIRO, M. P. Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. *Revista Eletrônica Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 39, p. 23-30, dez. 2014. [on-line]. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200003>. Acesso em: 04 abr. 2017.
- ROUDINESCO, E. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SAFRA, G. O uso do material clínico na pesquisa psicanalítica. *In: SILVA, M. E. L. da (org.). Investigação e psicanálise*. Campinas: Papirus, 1993. p. 119-132.
- SAFRA, G. Investigação em psicanálise na universidade. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 171-175, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642001000200014>.
- SAFRA, G. *Curando com histórias: a inclusão dos pais na consulta terapêutica com crianças*. São Paulo: Sobornost, 2005.
- SAFRA, G. *Desvelando a memória do humano: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio*. São Paulo: Sobornost, 2006.
- VILLELA, F.; ARCHANGELO, A. Fundamentos da escola significativa. São Paulo: Loyola, 2013.
- VILLELA, F. C. B.; ARCHANGELO, A. Crianças com “problemas de aprendizagem”: do desamparo ao preconceito. *In: GALLO, S. (org.). As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola*. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2014a. p. 51-76.
- VILLELA, F. C. B.; ARCHANGELO, A. Livro II: *A escola significativa e o professor diante do aluno*. São Paulo: Loyola, 2014b.
- VILLELA, F. C. B.; ARCHANGELO, A. Livro III: *A escola significativa e o aluno diante da atividade*. São Paulo: Loyola, 2015.
- WINNICOTT, D.W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1975. Título original: *Playing and reality*.

WINNICOTT, D. W. *O ambiente e os processos de maturação*: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre, RS: Artmed, 1983.

WINNICOTT, C. (org.) *Explorações Psicanalíticas*: D.W. Winnicott. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994a. Título original: *Squiggle game*. Trabalho original publicado em 1964-1968.

WINNICOTT, D. W. As bases para o si mesmo no corpo. *In*: WINNICOTT, D. W. *Explorações psicanalíticas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1994b. p. 203-218. Trabalho original publicado em 1971.