UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

CLÁUDIA REGINA CAMPANARO

# O TEMPO, A ESCOLA, O LUTO, A PSICANÁLISE: DIÁLOGOS SUFICIENTEMENTE BONS

Campinas
2024

CLÁUDIA REGINA CAMPANARO

# O TEMPO, A ESCOLA, O LUTO, A PSICANÁLISE: DIÁLOGOS SUFICIENTEMENTE BONS

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na Área de Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Archangelo

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO/TESE DEFENDIDA PELO(A) ALUNO(A) CLÁUDIA REGINA CAMPANARO, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ANA ARCHANGELO

Campinas
2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

C151t

Campanaro, Cláudia Regina, 1988-
O tempo, a escola, o luto, a psicanálise : diálogos suficientemente bons / Cláudia Regina Campanaro. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

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

1. Psicanálise. 2. Contexto escolar. 3. Experiência de ser. 4. Educação como humanização. 5. Antropologia educacional. I. Archangelo, Ana. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

**Título em outro idioma:** Time, school, mourning, psychoanalysis : sufficiently good dialogues
**Palavras-chave em inglês:**
Psychoanalysis
School context
Experience of being
Education as humanization
Educational anthropology
**Área de concentração:** Educação
**Titulação:** Mestra em Educação
**Banca examinadora:**
Ana Archangelo [Orientador]
Alexandro Henrique Paixão
Soraya Souza
**Data de defesa:** 27-06-2024
**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**
- ORCID do autor: https://orcid.org/0000-0002-1584-9846
- Currículo Lattes do autor: https://lattes.cnpq.br/1796606534979132

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

# O TEMPO, A ESCOLA, O LUTO, A PSICANÁLISE: DIÁLOGOS SUFICIENTEMENTE BONS

**CLÁUDIA REGINA CAMPANARO**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Ana Archangelo
Alexandro Henrique Paixão
Soraya Souza

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.

2024

Dedico esta tese à minha mãe (*in memorian*), que foi meu chão e passou a ser meu céu; seu legado de amor é este que segue me ensinando e que espero poder semear, inclusive, nos terrenos da Educação.

**Agradecimentos**

À minha orientadora, professora doutora Ana Archangelo, por ser uma professora suficientemente boa e por, lá no passado, ter me dado o presente de estreitar nossos laços de um jeito tão bonito e especial. O seu abraço e confiança me auxiliaram ao longo dessa caminhada tão difícil e importante, e se estendem para além desta tese. Agradeço por sonhar comigo e por me ajudar na possibilidade de viver esse sonho de olhos abertos. Agradecê-la me emociona profundamente.

Aos professores doutores Alexandro Henrique Paixão e Maria Inês Petrucci-Rosa por aceitarem o convite em me acompanhar nesta tese, ao seu olhar sensível, suas dicas preciosas, e todo o afeto que distribuíram quando recebi o presente de ser sua aluna.

À Faculdade de Educação da Unicamp por ter sido palco de tantos sonhos e encontros que se tornaram da vida toda.

Às escolas (à parceira do Pibid durante o período em que fui bolsista, e àquela na qual trabalhei por 10 anos). Sua importância em minha trajetória construíram um terreno fértil para a professora que pude me tornar e que escolhi ser. Agradeço o acolhimento e confiança que depositaram em mim, e que me levaram a encontros tão especiais.

À minha analista pelos encontros que me permite ter com minhas versões mais difíceis e tristes para, também, enxergar minhas versões mais amáveis. Sua escuta é aquele banco embaixo de uma árvore. Agradeço por dar voz às palavras que escrevo em silêncio e, tão amorosamente, por me ajudar na possibilidade de (re)le-las e (re)encontrar a minha voz.

À Carol, uma amiga-irmã que tanto me ajudou de diversas formas nos processos desta tese, especialmente nos momentos mais difíceis. A conquista de nossa amizade, a garantia de sua presença ao meu lado me dá a coragem que a vida tanto demanda, e me inspiram de modos lindamente verdadeiros.

À Rosana e ao Oswaldo, uma família postiça que me “adotou” há muitos anos e a quem devo agradecimentos constantes. Quando mais precisei ou quando achei

que não teria mais nada, eles iluminaram o caminho. O seu colo é um desses amores que tive o privilégio de receber e que agradeço imensamente.

Às amigas e amigo que me são raros, que me inspiram em suas mais diversas e únicas formas de ser. Seu apoio e olhar amoroso em minha direção ao longo desta tese me fizeram sentir amada e ver além. Agradeço especialmente a vocês: Amanda, Heloísa, Hugo, Fernanda F., Fernanda P., Léo, Gabi, Juliana C., Juliana R., Tainá, Letícia, Carol N., Denise, Paty, Karina, Dani, Clara, Aline e Camila.

À Rosiane (*in memorian*) por ter me dado o privilégio de uma amizade tão intensa, divertida e generosa. Eu dizia que parecia fazer muito tempo que a gente se conhecia há pouco tempo. Ela me ajudou e me inspirou muito no início desta tese. Ela segue me inspirando e, como herança, deixou o encontro com sua linda filha Isabella que tanto amo. Minha eterna gratidão!

Aos meus irmãos pelos abraços de incentivo e injeção de ânimo. O seu olhar me faz sentir conectada com a vida, além de ser constante ponte entre nossa mãe.

Ao meu pai por suas incansáveis formas de demonstrar carinho: a receptividade sempre tão acolhedora em sua casa, suas receitas, o riso fácil por tão pouco que sempre trocamos, o quanto me conhece e o quanto sempre me abraça. Seu apoio e incentivo ao longo de toda a minha jornada (de estudo e da vida) são da ordem da continuidade. Não à toa, trago um pouco de nossas histórias aqui. Saber de sua existência me auxilia a seguir em frente e deixa o meu mundo mais feliz.

Ao Henrique por sua parceria desmedida, generosa, interessada e sempre tão amorosa. É inquestionável o quanto me ajudou nessa jornada toda com sua escuta, leitura e formas criativas de me encorajar. Sem o seu apoio e bom-humor eu até poderia ter conseguido, mas certamente não veria tantas cores pelo caminho. Saber que esteve e sempre está ao meu lado é saber que existe luz.

Às crianças. Seus nomes são muitos e, embora eu lembre de cada uma, cito-as assim, juntas, para que possam ter semelhança a uma constelação. Apesar do brilho que carregam em sua individualidade, elas têm um sentido de composição em minha vida. São parte de quem sou e constelam o meu mundo. Sem elas eu poderia existir, mas certamente a felicidade desconheceria um de seus potenciais mais bonitos.

## RESUMO

Esta tese tem como eixo central de discussão a escola e seus tempos - do aprender, de frustrar e reparar, do esperar, do luto e da restauração, do criar - que dialogam com o vínculo entre pessoas e espaços, tomando como aporte de discussão a psicanálise. Para isso, inicialmente apresenta minha trajetória de bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) - 2012 a 2014 - e parte do material coletado nesse projeto atrelado ao processo de me tornar professora. Depois, faz relação com a experiência de luto que atravessou a escrita dessa pesquisa, relacionando o tempo das perdas e lutos em contexto escolar. Trata-se, portanto, de fazer dialogarem com as experiências de tempo a partir de um olhar pessoal e profissional com as experiências de tempo que a escola oferece ou deixa de oferecer nos espaços em que ela se constitui. Considerando esse ponto de partida, a pesquisa autobiográfica, bibliográfica e documental, buscará encontrar de que maneiras o *espaçotempo*[1] da escola pode inaugurar ou dar continuidade à *experiência de ser* dos indivíduos ou, ainda, evidenciar as barreiras que podem surgir e afetar a mesma. A *experiência de ser*, segundo Winnicott (2020), aparece quando a mãe, ao sustentar [*hold*] o bebê, reúne as partes de um corpo - ainda não percebido como único, com partes integradas - e, em seu colo, a unidade de duas pessoas age como base para que a experiência de si mesmo ganhe mais vida. Essa ideia permite que relacionemos, na escola, a função de um ambiente e de um/a professor/a que seja capaz de reunir não as partes de um corpo, mas, sim, iniciar ou dar continuidade à experiência de sustentação desse colo (simbólico) materno (Villela; Archangelo, 2013). Será investigado, portanto, como a escola pode ser esse colo simbólico ou não, especialmente em experiências de luto que atravessam o espaço escolar, bem como o desenvolvimento de um aluno que é, antes de mais nada, um ser com histórias, memórias e temporalidade. Outros autores da psicanálise como Bion e Klein irão auxiliar a composição bibliográfica para tecer discussões que relacionam a *experiência de ser* e os processos de desenvolvimento. Os diálogos e análises permitirão buscar elementos para conceituar o que seria um colo simbólico em nível institucional, bem como identificar possibilidades para que a escola possa desenvolvê-lo e fazer habitar seus *espaçostempo*.



Palavras-chave: psicanálise; contexto escolar; experiência de ser; colo simbólico.


[1] A junção das palavras faz referência ao que diz Nilda Alves, que assim escreve para recuperar "a necessidade de buscar superar a dicotomização herdada do período no qual se “construiu” a ciência moderna." No referido artigo, a autora faz uso de outros termos assim unidos, tais como: ensino e aprendizagem ou ensinar e aprender "que, além de tudo, são invertidos e aparecem como “aprenderensinar”, já que ninguém ensina se não aprendeu antes" (Alves, 2003).

## ABSTRACT

This paper focuses on the school and its times - of learning, of frustration and reparation, of waiting, of mourning and restoration, of creation - which dialog with the bond between people and spaces, using psychoanalysis as a basis for discussion. To this end, it initially presents my career as a scholarship holder in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (Pibid) - 2012 to 2014 - and some of the material collected in this project linked to the process of becoming a teacher. It then relates to the experience of mourning that crossed the writing of this research, relating the time of loss and mourning in the school context. It is therefore a question of dialoguing with the experiences of time from a personal and professional perspective with the experiences of time that the school offers or fails to offer in the spaces in which it is constituted. Considering this starting point, the autobiographical, bibliographical and documentary research will seek to find out in what ways the school's space-time [2]can inaugurate or give continuity to individuals' experience of being, or even highlight the barriers that can arise and affect it. The experience of being, according to Winnicott (2020), appears when the mother, by holding the baby, brings together the parts of a body - not yet perceived as unique, with integrated parts - and, in her lap, the unity of two people acts as a basis for the experience of self to come to life. This idea allows us to relate, at school, the function of an environment and a teacher who is able to bring together not the parts of a body, but rather to initiate or continue the experience of supporting this (symbolic) maternal lap (Villela; Archangelo, 2013). We will therefore investigate how the school can be this symbolic lap or not, especially in experiences of mourning that cross the school space, as well as the development of a student who is, first and foremost, a being with stories, memories and temporality. Other psychoanalytic authors, such as Bion and Klein, will help to compile the bibliography and weave discussions that relate the experience of being and development processes. The dialogues and analyses will allow us to look for elements to conceptualize what a symbolic lap would be at an institutional level, as well as identifying possibilities for the school to develop it and make it inhabit its time-spaces.



Keywords: psychoanalysis; school context; experience of being; symbolic lap.


[2] The combination of the words refers to what Nilda Alves says, who writes to recover “the need to try to overcome the dichotomization inherited from the period in which modern science was ‘built’.” In this article, the author makes use of other terms thus joined, such as: teaching and learning or teaching and learning “which, moreover, are inverted and appear as ‘learning-teaching’, since no one teaches if they haven't learned before” (Alves, 2003).

## LISTA DE FIGURAS

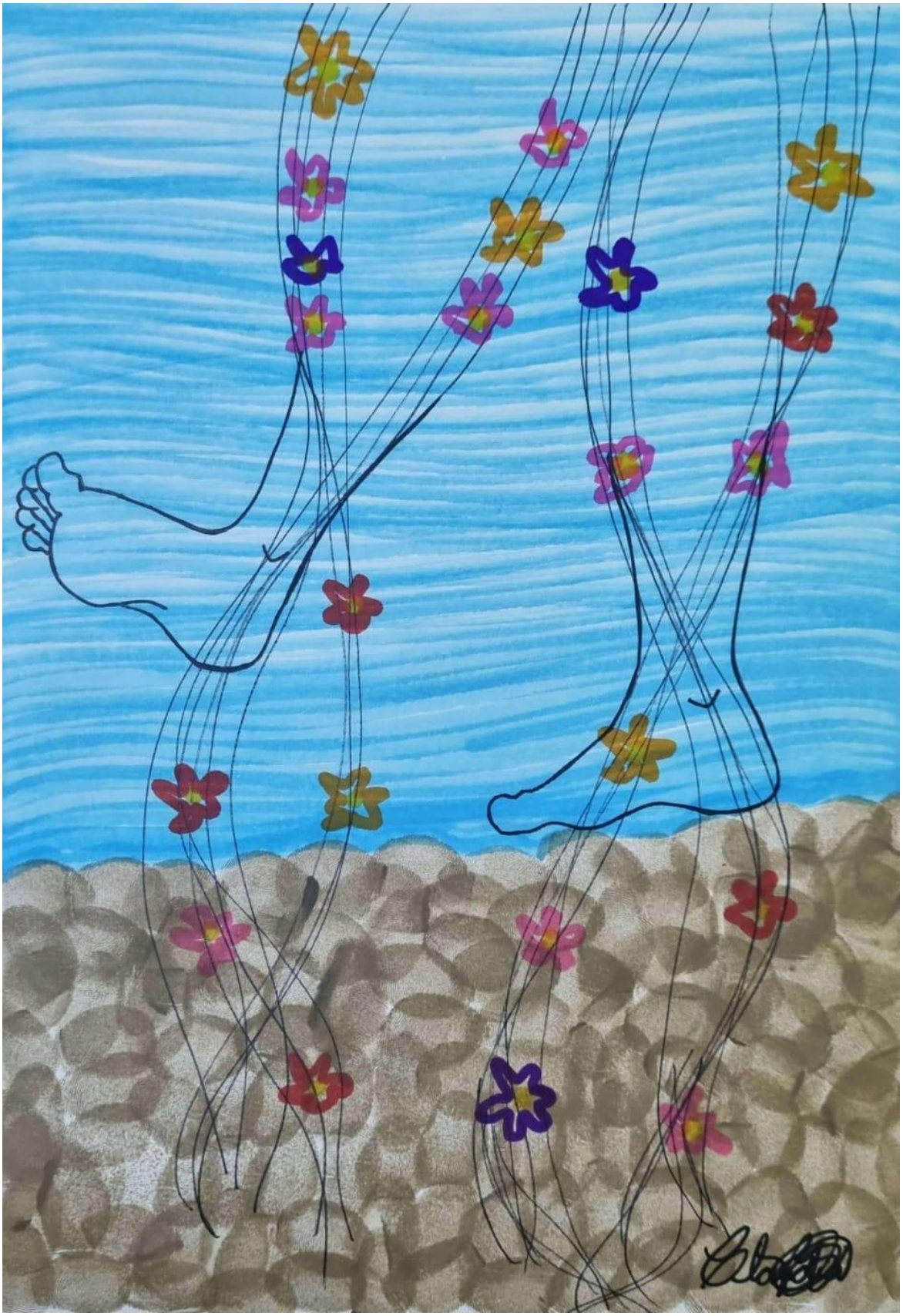
**Figura 1 -** Ilustração "Precisa achar um lugar só pra si... e aguardar"..... 90
**Figura 2 -** Desenho 1..... 108
**Figura 3 -** Desenho 2..... 113
**Figura 4 -** Retalhos. ..... 116

## LISTA DE SIGLAS

| | |
|---|---|
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO.....14**
**2 NÃO QUERO SER PROFESSORA: A EXPERIÊNCIA COMO RESGATE .....27**
2.1 Pibid - o que é, relatos e sentidos: a experiência como referência.....32
**3 A EXPERIÊNCIA DE SER: O QUE A ESCOLA TEM A OFERECER - RELATOS E TEORIA .....47**
**4 COLO SIMBÓLICO: FORMULANDO O CONCEITO.....65**
4.1 A escola como colo simbólico .....69
4.2 Colo simbólico: a menina que não brincava .....72
**5 O LUTO: PRIMEIRO, MINHA EXPERIÊNCIA .....85**
5.1 O luto atravessa a escola.....94
5.2 A morte, o luto, o desenho..... 105
**6 CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 120**
**REFERÊNCIAS..... 127**



Chão, o começo

# 1 INTRODUÇÃO

O PROFISSIONAL DA MEMÓRIA

Passeando presente dela
pelas ruas de Sevilha,
imaginou injetar-se
lembranças, como vacina,

para quando fosse dali
poder voltar a habitá-las,
uma e outras, e duplamente,
a mulher, ruas e praças.

Assim, foi entretecendo
entre ela, e Sevilha fios
de memória, para tê-las
num só e ambíguo tecido;

foi-se injetando a presença
a seu lado numa casa,
seu íntimo numa viela,
sua face numa fachada.

Mas desconvivendo delas,
longe da vida e do corpo,
viu que a tela da lembrança
se foi puindo pouco a pouco;

já não lembrava do que
se injetou em tal esquina,
que fonte o lembrava dela,
que gesto dela, qual rima.

A lembrança foi perdendo
a trama exata tecida
até um sépia diluído
de fotografia antiga.

Mas o que perdeu de exato
de outra forma recupera:
que hoje qualquer coisa de um
traz da outra sua atmosfera.

João Cabral de Melo Neto

Ao longo da história, onde povos e civilizações do mundo todo se organizaram e se construíram, o tempo foi algo detectado e interpretado, especialmente, por meio da observação de movimentos cíclicos da natureza. Ciclos do dia e da noite, ciclo das estações, ciclos da lua, posição dos astros, estrelas. As observações demarcam uma sequência de início e fim, de recomeço. O que se repete em ciclos pela ótica matemática, calculável no ciclo das vinte e quatro horas, por exemplo, é irreversível. Norbert Elias (1998, p. 10) oferece essa perspectiva e apresenta o caráter simbólico que o tempo também possui:

> A sucessão irreversível dos anos representa, à maneira simbólica, a sequência irreversível dos acontecimentos, tanto naturais quanto sociais, e serve de meio de orientação dentro da grande continuidade móvel, natural e social. Numerados, os meses e dias do calendário passam então a representar estruturas recorrentes, no interior de um devir que não se repete.

A irreversibilidade, a impossibilidade de que a fatos do passado sejam alterados (embora possam ser ressignificados) não impede, contudo, um passeio pelas recordações e, por assim dizer, uma revisitação ao passado.

Freud (2021) nos alerta sobre o fato de uma lembrança não possuir uma garantia de veracidade em relação aos acontecimentos, e diz que isso ocorre porque deslocamos aquelas impressões que mais nos marcaram, substituindo-as. A isso,

Freud (2021) nomeou como “lembranças encobridoras”, apontando-nos que a memória é formada por traços mnêmicos cujas imagens vão se construir não em uma totalidade da realidade, mas, sim, em uma espécie de montagem ou adaptação da mesma. Se pensarmos em um quebra-cabeça, ao imaginarmos uma figura na qual há algumas peças faltantes, sabemos que será possível preencher os espaços vazios a partir da referência das demais peças e de aspectos que nos permitem dar um sentido de continuidade. No entanto, isso não garante que possamos concluir a montagem do quebra-cabeça fidedignamente. Em resumo:

> Como não devem sua conservação ao próprio conteúdo, mas a um vínculo associativo entre ele e outro conteúdo que se acha reprimido, podem justificadamente ser chamadas ‘lembranças encobridoras’, o nome com que as designei (Freud, 2021, p. 67).

Segundo Freud (2021), é o esquecimento de impressões importantes que constitui as lembranças encobridoras, pois é a partir de tal esquecimento que se dão o deslocamento e as substituições. O que faz total sentido, pois podemos observar em uma conversa familiar, por exemplo, sobre determinado acontecimento diante do qual cada um acredita ter certeza a respeito do episódio, embora elas não sejam coincidentes entre si. Aquilo de que nos lembramos (ou pensamos que nos lembramos) guarda impressões que se destacam e sofrem recalque. Assim, ainda que um grupo de pessoas testemunhe o mesmo evento, não há uma garantia de que a memória faça uma reconstrução fiel dos detalhes do todo, muito embora o testemunho de um grupo possa afetar positivamente no processo de reconstrução das histórias, além de nos permitir a apropriação da História.

A relação estabelecida entre lembrança, memória e verdade ajuda a demarcar a experiência de desenvolvimento, aparecendo aqui como base de nossa inscrição no mundo a partir do modo como ele nos é apresentado, bem como das relações que vamos estabelecendo a partir da ideia de “Eu”, a qual vamos constituindo.

Em meu período de bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em 2012, antes do recreio na escola onde o projeto se desenvolvia, realizei a leitura do livro “O monstruoso segredo de Lili”, da autora Angelika Glitz. Resumidamente, o livro fala de um segredo de Lili, o qual ela não quer revelar a seu amigo Pedro. Este, por sua vez, fica muito curioso e imagina diversas coisas. Então,

um dia, Lili decide contar o seu segredo a Pedro e pede que ele a siga. Quando chegam ao local, dão de frente para uma pedra cinza e gigante. Pedro fica decepcionado e vai embora. Lili pede que ele espere, pois ela ainda não havia mostrado o verdadeiro segredo (que era um monstro do lago, que vivia atrás daquela gigante pedra). Na época, escolhi essa história para abordar a ideia de dividir segredos, "sentimentos", brinquedos etc. Após a leitura, iniciei uma conversa com as crianças e a certa altura, disse:

"Com essa história, eu não quero mostrar para vocês só sobre guardar segredos. Na história, a Lili demorou tanto pra contar o segredo dela que o Pedro nem quis mais saber o que era... ele pensou que era aquela pedra gigante. Vocês acham que a Lili ficou feliz? É gostoso dividir segredos com alguém que a gente gosta. Mas, é só segredo que dá pra dividir?". A partir disso, as crianças disseram que não e começaram a dizer várias coisas. Quando alguém falou "alegria", aproveitei e disse "será que dá pra dividir sentimentos?". Alguns responderam que sim. Então, na lousa, desenhei um círculo grande e disse: "vocês estão vendo esse círculo aqui? Faz de conta que é uma bola de tristeza. Quando a gente conta as coisas tristes que aconteceram com a gente pra algum amigo, ou mesmo quando não conta, mas alguém que a gente gosta fica perto, dá um abraço ou espera a gente chorar... enfim... não é como se saísse um pouco das coisas ruins de dentro dessa bola? Aí ela diminui um pouquinho. E a mesma coisa acontece com as nossas alegrias (desenhei um círculo pequeno na lousa e continuei). Se acontece alguma coisa legal na nossa vida e a gente conta pra alguém, não é como se essa bolinha aumentasse? Porque a gente fica mais feliz. É gostoso rir sozinho, mas com alguém fica melhor ainda, não é?". Após isso, algumas crianças quiseram contar piada. Foi divertido (Brincar 18, 13/11/2012).

Hoje percebo que há um "furo" grave na relação que pretendi estabelecer entre a história e a conversa. Deixei de mencionar algo muito importante, como o fato de alguns segredos não serem, de fato, segredos. Em situações de abuso, por exemplo, o segredo precisa ser quebrado diante de uma escuta capaz de proteger e retirar a criança da crueldade à qual é submetida. Há "segredos" que precisam quebrar o silêncio e ser encaminhados à denúncia. Outra ideia ocultada na proposta é o fato de

a tristeza começar com uma bola grande e diminuir com a troca, evidenciando que tristeza nos invade em proporção maior e precisa ser diminuída até sumir; já a alegria começa tímida e precisa ser alimentada para crescer. Ou seja, disse às crianças que a alegria é o tipo de sentimento que precisamos nos empenhar em fazer ficar, enquanto a tristeza precisamos eliminar. Entretanto, na ocasião direcionei, intencionalmente, o rumo da conversa a um tema que julgava ser o que o grupo precisava, e que se vinculava à ideia de dividir, repartir, compartilhar. O fato é que, no passado, diante do que expus às crianças aconteceu algo:

No recreio, Kauê veio até mim e disse que queria contar um segredo. Falei que estava disposta a ouvir e ele me disse "*Um dia, quando eu era pequeno, meu pai tinha brigado comigo. Aí eu comecei a bater todas as portas porque ele não olhava pra mim. Aí ele bateu ni mim até eu fazer xixi nas calças*". Comentei "Ai, meu Deus! Vocês tinham brigado?". Ele, "*é, eu num lembro... acho que eu tinha quebrado um prato. Acho que era isso*". Eu, "nossa, mas apanhar até fazer xixi... Você deve ter ficado muito triste!". Ele "*fiquei*". Eu, "mas hoje tá tudo bem, né? Vocês não estão mais brigados?". Ele "*não, não!*". Eu, "muito triste, mesmo, isso. Obrigada por ter confiado em mim pra contar o seu segredo, tá? E que bom que agora tá tudo bem, né?". Ele sorriu e se afastou (Brincar 18, 13/11/2012).

A frase que disse ao menino "mas hoje tá tudo bem" não me parece muito adequada. A partir da revisita ao ocorrido, fico pensando que, podendo retornar à cena, teria dito à criança o quanto algumas lembranças, mesmo depois de muito tempo, podem nos assustar. Mas também reconheço que o desenho dos círculos e a conversa sobre "diminuir" o "círculo da tristeza", quando compartilhamos nossas aflições com alguém, fez eco à essa situação vivida por Kauê, de modo que ele me procura numa espécie de experimento, como quem diz "vamos ver se esse negócio de dividir sentimento (no caso, triste) funciona mesmo".

A situação narrada pela criança apresenta aspectos da verdade que não garantem uma compatibilidade com os fatos. No entanto, nesse contexto não importa o que de fato aconteceu, mas, sim, o que a criança lembra da experiência e que sentimentos ficaram vinculados a ela; importa a ponte estabelecida entre narrar e ser escutado, narrar e ser acolhido.

> A narrativa, ao mesmo tempo em que possibilita o tempo da experiência, sempre nos apresenta o para além tempo. É o tempo do eterno. Por essa razão encontramos no narrar uma experiência que resiste ao esquecimento. Ele constitui, desse modo, a memória do que é significativo: a verdade da condição humana (Safra, 2006, p. 30).

O que se registra do acontecimento no momento do Brincar vivido entre mim e a criança é, portanto, a verdade da ordem da experiência. Pode ser visto, também, pelo sentido profundo da palavra experiência, como propõe Larrosa (2002). O autor faz um percurso bastante detalhado e importante para diferenciar, primeiro, experiência de informação e daquilo que denominamos como conhecimento adquirido por meio dela. Depois, aponta sobre o excesso de opinião, e o quanto isso nos converte em seres que precisam se posicionar e ter um julgamento a respeito das coisas. Em seguida, a falta de tempo aparece para mostrar o quanto a velocidade nos coloca diante de uma obsessão por novidades, o que também não oferece espaço à memória. Na sequência, o excesso de trabalho aparece para dizer que a prática não é experiência. Em todos os casos, tudo acontece enquanto nada nos acontece ou toca. Ou seja, para ser possível viver a experiência, segundo Larrosa (2002) é preciso haver uma parada, uma suspensão em termos de valores de produção, conclusão, decisão. Larrosa nos convoca a "**aprender a lentidão**", pois a passividade advinda da paixão, paciência e receptividade nos permite a "ex-posição", a "passagem da existência", sempre singular. É, portanto, de uma relação com esse sentido e significado de experiência que o momento do Brincar me afetava, em um tempo e espaço lentos, no qual trocava ex-posição com as crianças. O relato citado, entre outros, aqui se apresenta com a finalidade de oferecer, mais adiante, a relevância do que se desenrola nas relações das instituições escolares, bem como as contribuições que a teoria da psicanálise oferece para dar luz aos acontecimentos.

O ser começa com o tempo da gestação, tempo do nascimento e caminha, então, para o tempo de continuidade do desenvolvimento. Winnicott (2008) conceitua a temporalidade referindo-se ao ambiente que se dá a partir de um outro - mãe/cuidador(a) -, dos cuidados desse outro, os quais são físicos, mas especialmente amorosos e, portanto, envolvem identificação, doação, devoção e, de um modo geral, um ambiente que investe no bebê e, por isso, é considerado suficientemente bom. Dizer isso implica mencionar as falhas e os processos de ruptura na tessitura desse tempo subjetivo que vai ganhando forma.

Primeiramente, a partir da teoria do desenvolvimento traçada por Winnicott, consideramos a "realidade interna psíquica", a qual se origina de uma "fantasia" do bebê que,

> nos primórdios da vida, consiste de uma "elaboração imaginativa muito simples de partes, sentimentos e funções somáticas" (Winnicott, 1951). Esta elaboração simples, embora seja uma parte integral de cada indivíduo que nunca é perdida, é tão primitiva no início que fica totalmente esquecida para a consciência. Finalmente, fundamentando-se em uma experiência cada vez mais ampla, juntamente com um desenvolvimento neurológico concorrente, emerge o mundo interno. "Pode-se dizer a respeito de cada indivíduo que alcançou um estado de ser, uma unidade com uma membrana limitadora e uma parte de dentro e outra de fora, que existe uma realidade interna para este indivíduo, um mundo interno que pode ser rico ou pobre e pode estar em paz ou em estado de guerra" (Winnicott, 1949 *apud* Davis; Wallbridge, 1982, p. 48).

O bebê, ainda que em fase de desenvolvimento a respeito de um eu que não se situa como tal (um corpo ainda não percebido como um todo, mas como partes separadas), vai manifestando temporalidade a partir de sensações e reações que lhe atravessam. As manifestações do corpo que provocam a fome, o sono, as dores, as sensações térmicas de frio e calor, aquilo que alcança o corpo por meio do toque na pele, dos estímulos sonoros e visuais (a presença ou ausência de claridade) são aspectos que vão imprimindo, nesse corpo de bebê, uma "temporalidade sensorial". Com isso, quero dizer acerca de tudo aquilo que afeta o corpo do bebê e que demarca, nele, um começo e um término da dor, da saciedade, dos cuidados que se aproximam e depois se afastam, que inauguram ou que se repetem.

Winnicott (1949 *apud* Davis; Wallbridge, 1982) diz que "um bebê não pode existir sozinho, mas é, essencialmente, parte de uma relação". A força dessa premissa faz com que voltemos nosso olhar para o bebê considerando, sempre, o outro do qual ele é dependente, bem como o ambiente que este outro representa e apresenta ao indivíduo que se desenvolve.

> Temporalizar e espacializar o bebê não significa inseri-lo no tempo e no espaço do mundo externo, uma vez que ele ainda não está suficientemente amadurecido para o sentido da externalidade. O recém-nascido vive numa espécie de *continuum*, numa mera duração estendida. Apesar de algumas pequenas marcações do tempo, como a respiração da mãe e a alternância dos estados de movimento e de quietude terem sido já experimentadas na vida intra-uterina, sua temporalidade resume-se à sua continuidade de ser. Como o bebê habita, inicialmente, num mundo subjetivo, iniciá-lo no sentido

> do tempo e do espaço significa cuidar de que o tempo e o espaço que regem esse mundo sejam também subjetivos.
> O primeiro sentido do tempo, no mundo subjetivo, é o da continuidade da presença, que se instaura pela experiência repetida da presença da mãe, da sua permanência, da continuidade dos cuidados que lhe apresentam continuamente o mundo. O bebê não sabe da existência permanente da mãe, mas sente os efeitos da presença e, vagarosamente, criando uma memória dessa presença, conta com isso (Dias, 2003, p. 197).

Essa temporalidade subjetiva no processo de amadurecimento que descreve Winnicott, e nos rememora Dias (2003), não se dá de modo rápido e ininterrupto. Nesse sentido, é importante dizer que a continuidade de ser sofre interrupções, oscilações e, portanto, carece ser orquestrada pela mãe em uma espécie de garantia de que a vida está ali e não sucumbirá, apesar de, em muitos momentos, dar fortes impressões de que sim. Vale dizer que, em outros casos, não são indícios, mas de fato impressões que caminham em uma direção contrária de uma relação de dependência saudável e suficientemente boa que colocam a continuidade de ser sob ameaça, tornando-a vulnerável e constantemente descontinuada.

A mãe, naturalmente, falha em atender as necessidades e demandas do bebê. Se nos voltarmos à imagem de um lago cuja água possui um movimento natural, de quietude e certa pacificidade, ao lançarmos uma pedra, provocamos uma perturbação no ritmo natural do lago, a qual desencadeia a propagação de ondas como reação ao lançamento da pedra. Então, retomando a questão conceitual, as falhas de ambiente, tal como a pedra em um lago, perturbam o ritmo na experiência de continuidade de ser do bebê, o que nos permite verificar uma oscilação entre as experiências de não-integração, integração e desintegração, nessa linha temporal sobre a qual vai se conquistando a maturidade.

O caminho do desenvolvimento do bebê, como dito anteriormente, depende de um suporte do ambiente que, em termos winnicottianos, refere-se ao “suporte egóico” da mãe ou cuidador/a, o qual, tendo posse de uma “criança completa” em sua mente, oferta ao indivíduo apoio às necessidades físicas, bem como noções de unir as partes ainda separadas do bebê por meio dos cuidados (*holding*). Esse suporte deposita confiança e segurança na relação de dependência, de modo que o bebê, podendo aceitar, pode também:

> Permanecer, durante alguns períodos temporais, não-integrado sem ameaça à continuidade pessoal.

> (...) A experiência de não-integração é a precursora da capacidade adulta de relaxar, de ser inconsequente e de apreciar ficar a só (Davis; Wallbridge, 1982, p. 53).

O paradoxo da capacidade de estar só na presença de alguém passa a habitar o indivíduo que pôde ter a experiência de uma mãe e ambiente suficientemente bons. A presença real da mãe que ofertou suporte, cuidado, segurança e confiança permite que o bebê a internalize, de modo que a não-integração se apresenta como fundamental para seu amadurecimento.

A percepção de um corpo como uma unidade, portanto, a integração, está intimamente relacionada com a experiência de continuidade fornecida pela mãe. Essa espécie de validação de que as necessidades serão atendidas, de que os cuidados aparecem e retornam, estabelecem uma relação de segurança capaz de confirmar a linha de vida, afinal:

> O desamparo físico verdadeiro e real do bebê humano significa que o *sine qua non* do seu crescimento, tanto físico como emocional, é a dependência de um "ambiente facilitador" ou "do cuidado maternal que forma uma unidade junto com o bebê". O potencial herdado que constitui o núcleo de uma pessoa não pode ser atualizado sem um ambiente adequado (Davis; Wallbridge, 1982, p. 49).

É a experiência de continuar a ser que permite a integração, a percepção de uma unidade que se estabelece como "eu sou". Por outro lado, se repetidas falhas da mãe ou ambiente atravessam o bebê já integrado, o mesmo, diante daquilo que se apresenta como ameaça, sofre o que Winnicott nomeia como estado de desintegração.

> Se o ambiente (...) fracassa repetidamente em fornecer segurança ao bebê para além do limite de sua tolerância, a ameaça de desintegração torna-se permanente e o indivíduo passa a carregar consigo o sentimento de um perigo inominável que é preciso evitar a qualquer custo. Pode também ocorrer, em virtude de um sentimento retido de insegurança ambiental, de ele estabelecer uma forma exagerada de cuidado consigo mesmo, uma espécie de autoconservação automática, que é uma defesa contra a desintegração que a falha ambiental, tornada potencial, ameaça provocar (Dias, 2003, p. 196).

A desintegração se apresenta como uma experiência de interrupção na temporalidade conquistada na integração. Vale dizer, entretanto, que nenhum dos estados mencionados no processo de amadurecimento, segundo Winnicott, é dado

como fixo ou permanente, pois a linha de vida caminha em estados de equilíbrio e desequilíbrio das relações. Tanto quanto possível, espera-se que o indivíduo alcance uma integração capaz de ser um suporte egóico internalizado e conquistado, o qual possa protegê-lo, também, de modo suficientemente bom.

A mãe suficientemente boa, aquela que estabelece uma relação longe da perfeição, e que por isso apresenta pequenas falhas, permite ao bebê a experiência de onipotência. É na área que Winnicott nomeia como intermediária, entre a realidade interna e externa, que se manifesta a área da ilusão.

> Na saúde, é nesta área ou espaço que a fantasia e a realidade se encontram e se tornam uma só, e a onipotência é vivenciada. Por meio desta área, o mundo interno e externo continuam a se superpor, de modo que aquilo que o bebê descobre no mundo externo, que se torna "não-eu", ele também cria. A ilusão da onipotência é, desta forma, retida até certo ponto e o insulto da realidade factual passa a ser algo com que o bebê se pode defrontar e lidar (Davis; Wallbridge, 1982, p. 72).

Aquilo que se apresenta como falha, em doses ditas como saudáveis, proporcionam, então, uma temporalidade que abre espaço à onipotência e, portanto, à criatividade.

É possível dizer que a experiência de ser é marcada pela continuidade de ser no tempo. À medida que o bebê é assegurado da experiência de ser - no caso, pela mãe ou cuidador/a na relação de dependência -, ele pode, também, dar continuidade à mesma de modo criativo, afinal, ele passa a adquirir uma base (memória) para poder fazê-lo. O processo de exposição à repetição de experiências se consolida em confiança e segurança, construindo impressões que se fixam em memória. Então, o tempo, em termos winnicottianos, não se refere, portanto, à cronologia, pois, diferentemente disso, apesar de seu inevitável atravessamento, é o amadurecimento e as relações de ambiente que vão imprimir as primeiras noções subjetivas no indivíduo.

Desse modo, seria possível resumir um caminho em termos de tempo segundo o que se observa na teoria winnicottiana. Assim, temos o tempo de desenvolvimento no útero e dos limites da gestação; o tempo do nascimento e de todos os processos de adaptação e sobrevivência que o mundo externo impõe; o tempo dos aspectos fisiológicos e de memória sensorial que vai se constituindo; tempo da relação com as partes ainda não percebidas como unidade e a relação de dependência com a mãe e

o ambiente, na qual a demanda por necessidade e cuidado implicam, também, em uma demanda de amor; tempo de não-integração, integração e desintegração, estados que estão, a todo momento, também implicando relações de mãe-ambiente; tempo de frustração e falha (sem extremos) que geram um tempo de criatividade. A cada registro desse tempo subjetivo, uma temporalidade vai estruturando o indivíduo, oferecendo-lhe estrutura psíquica e emocional para que possa se desenvolver (espera-se) de modo suficientemente bom.

Devido ao fato de não termos registro da totalidade de nossas experiências, as lacunas abrem espaço para que haja criação. A fim de ampliar esse aspecto do desenvolvimento, voltando-se à ideia da relação primária de nossas vidas, a qual se dá entre a mãe e o bebê, temos o que Winnicott (2020) nomeia como mãe suficientemente boa. Sendo ela uma figura que se dedica, acolhe, embala, vai ao encontro do bebê e identifica suas queixas, mas que também falha e o desilude (lembrando que a desilusão é fundamental para o bebê, pois ela permite o desenvolvimento), torna-se possível que lacunas presentes na relação entre mãe (ou cuidador) e filho possam ser ocupadas pelo bebê de modo criativo:

> (...) quando a relação entre a mãe e o bebê é satisfatória, os objetos se tornam algo que o bebê consegue usar simbolicamente; não apenas o polegar para chupar, mas também coisas que podem ser seguradas, como um boneco ou um brinquedo. Um colapso aqui precisaria ser medido pela incapacidade de estabelecer uma relação de objeto (Winnicott, 2020, p. 23-24).

Vale destacar a linha fina na qual habitam simplicidade e complexidade nesse processo de desenvolvimento que se dá nas relações que o bebê começa a estabelecer com a mãe, o ambiente, e com os símbolos que decorrem delas. Esse início é marcado por uma relação de dependência, a qual tem associação direta com o ego materno para que, aos poucos, o bebê possa ir adquirindo integração, o que permitirá a ele o sentimento de individualidade, isto é, a percepção de ser um e a mãe, outro.

Frente às manobras na tentativa de preencher ou, então, no empenho para lidar e conviver em harmonia com o que se apresenta como espaço vazio, pode haver falhas no processo de adaptação e integração do bebê. Diante disso, é preciso lembrar que elas não podem ser predominantes, pois:

> A mãe age de modo a não colidir com a onipotência do lactente. Deste modo, o lactente começa gradualmente a renunciar à onipotência. O *self* verdadeiro tem espontaneidade, e isto coincide com os acontecimentos do mundo. O lactente pode agora gozar a *ilusão* do onipotente criando e controlando, e pode então gradativamente vir a reconhecer o elemento ilusório, o fato de brincar e imaginar. Isto é a base do símbolo que de início é, *ao mesmo tempo*, espontaneidade e alucinação, *e também*, o objeto externo criado e finalmente catexizado (Winnicott, 2008, p. 133).

Isso nos permite observar que o brincar e o imaginar estão na base do desenvolvimento humano, de modo que seu início decorre de um ambiente e de uma mãe (ou figura materna) suficientemente bons. Ao contrário disso, no contexto de um ambiente e de uma mãe que caminhem em direção oposta, teremos um bebê que, como diz Winnicott (2008, p. 134), sobrevive falsamente, resultando a formação de um falso *self*, que nada mais é do que uma "defesa contra o que seria inimaginável, a exploração do *self* verdadeiro, que resultaria em seu aniquilamento". Segundo Winnicott (2008, p. 134), tal contato com o verdadeiro *self* sucumbiria devido ao fato de haver um contato "não apenas com uma mãe que não foi apenas 'não suficientemente boa' [...], mas foi boa e má de uma maneira torturantemente irregular".

Se pensarmos, então, na importância do ambiente e dos cuidadores que iniciam nossa *experiência de ser* no mundo, para dar continuidade à mesma ou, então, inaugurá-la, a escola se apresenta como lugar de valiosa importância em nosso processo de desenvolvimento. Por ter a formação humana como princípio, abarcando aspectos sociais, ético-morais e intelectuais, ela é, por essência, uma extensão do lar. Portanto, deve, tanto quanto possível, trabalhar em parceria com a família, embora, em alguns casos, precise abdicar da expectativa de parceria para cuidar e proteger a criança no processo de educar.

Se no início da vida uma criança pode não ter experiências que a auxiliem, ela pode se dar no ambiente escolar. Ocorre que, de um lado temos as falhas que impulsionam o desenvolvimento e, de outro, as falhas que perduram ou não alcançam reparação, e por isso traumatizam, paralisam, aprisionam. Pelo fato de a escola oferecer continuidade a aspectos das relações primárias, o que a permite ser extensão e oferecer suporte, mas também ter uma natureza que lhe é própria e

distinta da família, podemos estabelecer diálogos proveitosos que permitam vincular conceitos e experiências.

Winnicott (2020, p. 19-20) fala sobre a mãe dedicada comum, a qual se identifica com o bebê e vai ao seu encontro, proporcionando falhas que permitirão a experiência de adaptação e, consequentemente, a quebra da onipotência, sem a qual o bebê viveria em profunda angústia, já que conturbaria o desenvolvimento do aparato "necessário para lidar com frustrações e eventuais falhas do ambiente". Sendo a escola a representante simbólica que irá continuar ou inaugurar experiências fundamentais, também se apresenta a ela (especialmente à figura do professor) a importância de ofertar uma "devoção comum" às crianças e jovens que nela passam boa parte de suas vidas. Com isso, será importante refletir como podemos pensar em uma instituição se identificando com os alunos e alunas e ser, tal qual a mãe, uma “instituição dedicada comum”.

Ao longo da tese, um capítulo foi destinado ao desenvolvimento do conceito de colo simbólico, no entanto, é preciso dizer que o mesmo foi tomando forma e sendo construído no percurso da escrita e, por esse motivo, aparece por entre as discussões, embora só se apresente como conceito no capítulo 4. Dessa forma, antes que haja contato com o conceito em si, basta que o leitor se atente a um pequeno resumo de considerações: o colo simbólico se apoia na analogia encontrada no livro Fundamentos da escola significativa, de Villela e Archangelo (2013), em menção à sustentação psíquica. O conceito se desenvolve a partir de uma imagem que relaciona o “colo” para a botânica, que significa "linha de separação entre a haste de uma planta e a sua raiz" e o "colo" como a uma linha de separação do nascimento e desenvolvimento humano, do útero para o seio. Neste resumo de considerações, por último e não menos importante, vale destacar que a condição na qual se firma a sustentação psíquica, aqui escolhida e desenvolvida, envolve afeto e os sentimentos de verdade, confiança e humanidade.

No processo entre ter o que se deseja e frustrar-se por não o ter, habitam longas batalhas, de modo que esta tese pretende estender a discussão trazendo aspectos que provocam efeitos nessa relação: ódio, culpa, reparação, tolerância (ou não) à frustração, capacidade de imaginar, criar e simbolizar, capacidade de estar só na presença de alguém, separação e luto, entre outros que destes possam derivar. Trata-se de estender a discussão não detalhadamente sobre todos os efeitos, mas

trazê-los como referência de modo a privilegiar os que dialogam especialmente com aspectos da criatividade, simbolização e luto.

Os motivos para pensar em tais efeitos deve-se a experiências pessoais de interrupção que ocorreram no processo de escrita desta tese: a pandemia da covid-19, a morte de familiares e de uma amiga, mas, especialmente, a morte de minha mãe. Todos esses cortes provocados durante o percurso de mestranda não foram exclusivos a mim, mas diante deles e a partir deles, passei a ver a possibilidade de usar minha escrita e meus desenhos como meio de auxiliar em minha própria experiência de luto; ampliar a discussão para a esfera escolar e pensar no luto causado pela morte, mas não apenas por ela; fornecer ideias em meio ao campo da pesquisa que possam auxiliar no modo como a instituição lida ou se empenha para lidar com a temática quando ela atravessa o seu espaço de forma direta ou indireta. O luto apresentou-se, assim, como imperativo, mas seu processo se ramifica para outras experiências difíceis cuja importância também pulsa na rotina escolar, de modo que minha experiência como bolsista Pibid aparece para trazê-las à tona por meio de relatórios escritos e discutidos na ocasião (de 2012 a 2014). Sei que naquele período ofereci coisas importantes às crianças como, por exemplo, testemunhar o seu brincar e brincar com elas, mas o material a ser exposto e discutido com o auxílio da teoria psicanalítica mostrará o quanto, na verdade, aprendi muito com elas - e com o grupo -, ganhando base de raízes profundas para uma formação muito além da que se apresenta como profissional.

## 2 NÃO QUERO SER PROFESSORA: A EXPERIÊNCIA COMO RESGATE

Em minha infância, muito brinquei de “escolinha” com meus amigos, e embora essa brincadeira tenha me acompanhado em muitos momentos, eu não queria ser professora. Já adolescente, por ironia (ou não) do destino, iniciei o curso de pedagogia. O processo dessa escolha se deu após muitos anos de indecisões e pelo medo de sair de casa, mudar de cidade e ficar longe de minha família. Na época, presa, então, a certa culpa pelo tempo que levei para tomar um posicionamento a respeito de que curso indicaria os rumos de minha vida, prometi a mim mesma que estudaria em uma universidade pública e que ela seria próxima à cidade em que nasci. Essa seria uma maneira de não me distanciar tanto e, também, uma espécie de retribuição aos gastos financeiros que meu pai esteve pagando anos de cursinho pré-vestibular.

O início da graduação me surpreendeu positivamente, mas não o suficiente para me fazer mudar de ideia a respeito de ser professora, e nem mesmo para vislumbrar outra possibilidade no campo da Educação. Hoje percebo que, naquela época, eu estava vivendo a experiência de ser uma aluna de graduação e, especialmente, descobrindo que podia não apenas sobreviver longe de casa, mas existir e ter minha família internalizada. Klein (1958, p. 273) diz que “o objeto bom internalizado vem a constituir o núcleo do ego, em torno do qual o ego se expande e se desenvolve”. Imagino que era disso que se tratava naquele momento, pois ia me dando conta de que podia me organizar em rotina, responsabilidade e decisões sem que fosse preciso haver uma espécie de autorização, confirmação ou garantia. Na verdade, as garantias que passava a adquirir vinham da confiança estabelecida na base de minha formação familiar, não como algo definitivo, mas como um suporte, de fato, internalizado.

Esse período de descobertas e de pertencimento a um novo lar foi se acomodando em mim. Entre uma mudança e outra, firmei moradia com uma colega de sala que se tornou uma grande amiga, além de criar vínculos de amizade, senti que pertencia à Faculdade de Educação como aluna, o que me permitiu confiar naquele novo espaço em que vivia. Safra (2006, p. 26-27), citando algumas formas de adoecimento contemporâneo - a ausência de si mesmo, formas peculiares de solidão, o não pertencimento, o mal estar infinito, o pânico -, diz que em cada uma

delas há o “anseio pelo encontro com o Outro. Um outro que seja raiz e que, de algum modo, possibilite que a pessoa possa encontrar a oportunidade de pertencer, de comunicar, de conviver, a fim de que possa novamente iniciar-se”. Nesse sentido, os encontros significativos que obtive nos vínculos me permitiram enraizar e pertencer a outro *espaçotempo*.

Chegou, então, a hora de me posicionar diante do curso de pedagogia. A experiência de estágio me colocou diante do que dizia a mim mesma desde o início: não quero ser professora. Por um lado, havia a conquista da segurança a respeito de quem eu era e estava me tornando, mas por outro, um limbo diante do que fazer com aquele curso que estava muito bom, repleto de aprendizagem e significado, mas que não me garantia um vislumbre na carreira profissional. O tempo havia passado e eu pensava no que faria quando concluísse aquela etapa.

Desde o início, minha intenção era direcionar a pedagogia à área da psicologia, muito embora também não soubesse com qual finalidade. Pelo fato de me interessar bastante pela área, ao término das disciplinas de psicologia da graduação, eu me vi ainda mais perdida, questionando se faria sentido continuar no curso. O conteúdo de psicanálise foi o que mais me moveu, de modo que pensava ser preciso fazer algo a respeito. Então, por alguma dose de sorte, escrevi à professora Ana Archangelo compartilhando certa angústia e, ao mesmo tempo, pedindo “dicas de direcionamento” (ou poderia resumir dizendo: basicamente um pedido de socorro). Foi em uma de suas disciplinas que tive notícia de um de seus projetos e participei de uma reunião - a última daquele ano que estava no fim - entre seu grupo de pesquisa e um grupo de professores, em uma escola pública de Campinas. No ano seguinte, mencionei minha breve participação na reunião, e perguntei se haveria alguma maneira de participar mais vezes. Como resposta veio a sugestão de participar do processo seletivo para bolsista Pibid em um de seus projetos. O fato de eu estar aqui hoje já comprova a que caminhos minha inserção no Pibid proporcionou.

Minha experiência como bolsista me “resgatou” no curso de pedagogia, e despertou olhares mais amplos e significativos para a escola. Eu ainda não desejava ser professora, mas começou a circular em mim, o desejo de habitar a escola com um viés profissional, e atribuo esse “despertar” a toda bagagem que vivi por meio do Pibid.

Ao fazer esse retorno do caminho que percorri, hoje me parece óbvio imaginar que eu me tornaria professora. Ao passo que identifico uma resistência em assumir meu interesse pela Educação, também noto alguma dose de lucidez (ainda que inconsciente) capaz de me direcionar. Mas vale dizer que, muito embora o Pibid tenha me ofertado muitos sentidos à profissão, ao término da graduação, eu me vi tanto ou mais perdida do que no início. Antes, o problema era a falta de sentido, pois não me via como professora, e não sabia o que fazer a respeito. Depois, o problema era: o que fazer com o sentido que o Pibid atribuiu à minha vida de pedagoga?

Mais uma vez, a experiência veio me resgatar.

Quando comecei a trabalhar na escola como estagiária, o trabalho que me cabia naquele contexto de ensino privado e naquela posição, era basicamente manual. Eu auxiliava três professoras do 1° ano do ensino fundamental, e cada dia ficava com uma delas, com uma turma diferente. Minha rotina era recortar folhas de atividade, tarjas, e colá-las em cadernos. Levar as crianças de um lugar a outro para outras aulas/atividades. Verificar agenda. Quando tinha alguma sorte, fazia tarefas artísticas para compor o mural que ficava ao lado externo da sala de cada turma. Essas tarefas eram uma espécie de alívio porque elas me tiravam da tarefa mecânica e repetitiva de cortar-colar. Quando tinha mais sorte ainda, era chamada para auxiliar uma ou outra criança em alguma tarefa. Mas isso era raro. Meu momento alegre com as crianças acontecia especialmente na hora de entrada e saída, no pátio da escola. Naquele período de estagiária, recordo-me de pensar, por algum tempo, que executava um trabalho por meio do qual eu “não pensava”. O meu maior desconforto era estar restrita a executar, não criar ou fazê-lo muito raramente. Sentia uma escassez de habitar um pouco mais aquele contexto em sua parte mais humana e social. Enquanto isso, muito aprendi “assistindo” às professoras, assistindo às aulas de temas iguais, mas relacionadas de modos totalmente diferentes com as crianças, com o modo de ensinar. Apesar de todos os meus incômodos, reconheço a aprendizagem que pude extrair nos diversos espaços pelos quais transitava.

O fato é que, mesmo quando estagiária, eu dizia “não quero ser professora”. Disse isso por muitos anos. Mas segui na escola. Então, após um ano no estágio, fui contratada como professora substituta. Devo dizer que o trabalho era basicamente o mesmo, com a diferença de que se alguma professora faltasse ou precisasse se ausentar, eu tinha autorização para seguir com a turma. Também devo admitir que

conforme o tempo passou, a postura das professoras de um modo geral foi se tornando mais acolhedora, generosa e inclusiva a respeito das professoras substitutas. Recordo-me que após dois anos, iniciei o ano de 2017 assumindo a licença-maternidade de uma professora, em uma turma também de 1° ano. Quando fui chamada para conversar a respeito do aceite dessa substituição, lembro-me que disse precisar pensar. Fiquei desesperada e só conseguia dizer a mim mesma: não quero ser professora. Tal medo e certo sentimento de inadequação, provoca identificação com o relato do texto a seguir.

> A discussão voltou-se para a questão da imagem do professor. (...) Todos eles [professores] parecem estar tendo dificuldade com a imagem que têm do que significa ser um professor, do que as suas salas de aula deveriam ser e de qual é seu papel na sala de aula (Goodson, 2019, p. 156).

Eu não me sentia professora. Não me sentia preparada. As outras professoras que me conheciam diziam que eu não tinha que pensar a respeito da proposta, que precisava voltar correndo à coordenação e aceitar o convite e o reconhecimento do meu trabalho. Eu precisava do emprego, e por mais que não desejasse ser professora, refleti que minha formação é de pedagoga, logo, seria fundamental passar por aquela experiência. E assim o fiz. Quando comecei a dar aula sozinha, o meu medo me transportou, aos poucos, para um sentimento de apropriação profissional. Fui me descobrindo como professora conforme vivia a experiência, ainda que durante esse processo eu negasse veementemente o desejo de ser uma. No mês de maio daquele ano, faria minha primeira reunião de pais. Naquele dia foi como se eu dissesse a mim mesma “pode não querer, mas é professora. Agora é sério”. Era como se a reunião fosse uma espécie de passo a confirmar a minha profissão, um elemento importante no “combo das constatações”. Aquele momento mexeu tanto comigo, que tirei uma foto quando me sentei à mesa da sala em que receberia os pais.

Essa sensação, entre os tantos sentimentos que me tomaram, foi se aconchegando em mim. Então, no segundo semestre daquele ano, com a volta da professora titular, uma constatação terrível me assombrava: não sou mais professora. Não achava que era, depois passei a me sentir como tal (mesmo não desejando ser), e quando comecei a desfrutar a experiência, precisaria voltar ao lugar de professora substituta. De certa maneira, os responsáveis pela organização escolar que me

haviam dado uma oportunidade, agora tiravam-na de mim, “traíram-me”. Como afirma Goodson (2019, p. 172),

> É nas arenas institucionais mais amplas que os professores percebem tanto as grandes frustrações quanto as possibilidades de mudanças significativas. A frustração e a raiva relacionadas ao ‘sistema’ são uma onda crescente dentro das transcrições das reuniões.

Na ocasião, de volta ao meu cargo e nas funções dele, chorei por dias a caminho da escola, com saudade daquilo tudo - apesar dos desconfortos e descobertas que foram me acompanhando no espectro de uma sala de aula. Nesse percurso, hoje percebo que comecei a desejar ser professora. Junto a esse desejo, vieram alguns posicionamentos, algumas questões muito fortes como “não nasci para trabalhar com livro didático” (ou pelo menos não nasci para segui-lo “na régua”), “não quero fazer ‘isso’ com meus alunos”.

Esse momento de dor (e acho que posso dizer de uma espécie de luto) foi algo que começou a rondar minha mente. Hoje noto que a experiência próxima com a sala de aula, com uma turma que era “minha”, com a qual eu trabalhava segundo um conteúdo prescrito, mas constantemente tentando driblar aquelas grades, foi algo que me moveu.

O que mais fica marcado nesse meu processo é pensar no quanto o “não quero ser professora” se modificou a partir do momento em que fui convocada a ser uma. Penso também que pude me vincular à imagem idealizada que tive e tenho do professor, do que é ser um (bom) professor, e das relações afetivas que tive com meus professores.

> Mesmo que o conhecimento do professor sobre o aluno não deva ser pensado em termos de amor do professor em relação ao aluno, a dimensão afetiva relacionada a esse conhecimento é bastante importante: a empatia do professor em relação ao aluno, assim como seu desejo de propiciar coisas boas a ele, favorece tanto a constituição de um bom vínculo entre eles como uma observação e uma escuta especiais, com base nas quais o primeiro vai naturalmente formando seu conhecimento sobre o segundo (Villela; Archangelo, 2015, p. 41).

Hoje, ser professora e me sentir como tal faz com que eu reflita a respeito das imagens mais significativas daqueles de quem fui aluna. A professora que me tornei carrega uma mistura dos meus professores/professoras, mistura-se à minha jornada

e sobra espaço para as construções e desconstruções diárias - aquelas que acontecem quando estou na sala de aula, fora dela, quando entro e saio pelos portões da escola. Hoje, nesse percurso de dez anos, não me imagino longe da Educação. Quero (continuar a) ser professora.

## 2.1 Pibid - o que é, relatos e sentidos: a experiência como referência

A vida de um indivíduo é, consideravelmente, marcada por sua trajetória escolar. Aqueles que habitaram e ainda habitam esse espaço acabam por permitir um diálogo entre tempos, épocas, tradições e memórias.

> Fala-se muito sobre a educação, mas alguma memória sagrada e bela, preservada desde a infância é, talvez, a melhor educação. Se um homem carrega várias dessas memórias consigo, elas o salvam para o resto de seus dias. Mesmo se somente uma boa memória vive em nosso coração, ela será o instrumento de nossa salvação algum dia (Dostoievski,1997 *apud* Safra, 2006, p. 11).

O que nos iguala e nos diferencia simultaneamente na marcha dos ponteiros, o que nos permite registrar historicamente por meio de livros, arte, em tradições e na oralidade nossos modos de ser e de nos relacionar é, possivelmente, o que de mais precioso podemos inscrever no tempo. A escola se apresenta como espaço no qual se passa boa parte da vida, e como instrumento de aprendizagem cujo modo de se organizar muito reflete o perfil social no qual se insere. Os tempos da escola que ocorreram a partir de minha experiência como bolsista Pibid e a partir de minha própria trajetória como aluna passam a tecer o início do desenvolvimento de sua importância em minha vida.

O Pibid Pedagogia foi um projeto por meio do qual buscava-se identificar crianças que não brincavam e intervir de modo que elas passassem a desenvolver a capacidade de fazê-lo, pois atrelados à imaginação, à capacidade de simbolização e à construção e criação de narrativas, relacionam-se intimamente à capacidade de aprender e de se relacionar. Assim, o projeto buscava identificar e reconhecer a dificuldade de brincar - relacionada à dificuldade de aprender e de se relacionar - para que acolhendo e estudando pudesse contribuir e auxiliar em seu desenvolvimento.

No que se refere às tarefas exercidas, os bolsistas iam uma vez por semana, pelo período de quatro horas, a uma escola pública de bairro periférico em Campinas. O projeto foi incorporado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e abarcava séries do 1º ao 5º ano. Nós, bolsistas, produzíamos um relatório acerca do que víamos e vivenciávamos na escola. Isso era comentado pelas coordenadoras e discutido com o grupo todo, de modo que todos conhecessem o trabalho de todos. Além disso, fazíamos leituras baseadas em teorias da psicanálise, a partir das quais preparávamos um texto para discussão em grupo. Nós bolsistas acompanhávamos, uma vez por semana, uma turma fixa em seu período de aulas, e oferecíamos a "Hora do Brincar". Para que esse momento ocorresse, a própria turma organizava a sala de aula, afastando as carteiras em outra disposição. Isso era feito de modo previamente estudado pelas coordenadoras do projeto, pensando em um ambiente acolhedor, onde a organização pudesse auxiliar alguns cuidados e ofertar um espaço que favorecesse a dinâmica do brincar, cuidados estes que em um mesmo sentido, mas da perspectiva de cuidados maternos, Winnicott (2008) chamou de *holding*. Com o espaço devidamente preparado, as crianças buscavam um par de baús de brinquedos que ficava na biblioteca da escola. Os brinquedos dos baús também foram pensados previamente pelas coordenadoras do grupo, e inspirados na caixa lúdica de Klein (1991). Por se tratar de um momento considerado especial pelas crianças, havia uma disputa para saber quem iria buscar e devolver os baús a cada encontro, então, em acordo entre professora, bolsista e crianças, havia um sorteio para essa tarefa. No início do brincar as crianças eram chamadas por fileira para escolherem seus brinquedos, o que obedecia a um rodízio para que a cada semana um grupo pudesse ser o primeiro a ter a totalidade dos brinquedos à disposição. O brincar ocorria livremente, e como bolsista nós observávamos e brincávamos com as crianças. Muitas vezes éramos convidadas para as brincadeiras. Noutras vezes, intervínhamos pontualmente diante da percepção de alguma hesitação na brincadeira, diante de algum conflito, diante de um não-brincar.

Winnicott (2008) vai apontar que a capacidade de simbolizar aparece nos estágios iniciais da vida de um bebê quando, ao estar longe da mãe ou cuidador, ele cria um objeto capaz de suprir algumas de suas necessidades. A capacidade de criar e simbolizar implica, necessariamente, uma mãe suficientemente boa, a qual satisfaz o bebê, mas permite pequenas falhas de ambiente que irão provocar doses de

ausência e frustração em sua experiência. A ausência e a frustração acabam por ofertar a possibilidade de um espaço nas relações de objeto, que permite que o bebê experimente sua onipotência, imaginando que cria o objeto de que necessita. Winnicott (2020, p. 164, grifos do autor) aponta que "o lactente experimentando onipotência sob a tutela do ambiente facilitador *cria e recria o objeto*, e o processo gradativamente se forma dentro dele e adquire um apoio na memória".

Portanto, a "Hora do brincar" oferecida na escola faz eco a uma capacidade anterior de relacionar-se com objetos, vinculada às memórias iniciais experienciadas quando bebê. No que tange à aprendizagem, o mesmo ocorre. Ler e escrever são um exercício sofisticado, assim como as demais derivações da linguagem por meio de letras e números. Dado o grau de abstração e, em grande medida, de arbitrariedade, formar palavras e sentenças numéricas em muito exige capacidade de simbolização. É mais complicado justamente porque o objeto simbolizado não guarda qualquer proximidade com o signo que o representa. Quando a criança pega uma caixinha de fósforo para brincar de carrinho, há, ainda que tênue, traços de correspondência entre o signo e o simbolizado. Quando juntamos riscos a que damos o nome de letra, e formamos o que chamamos de palavra, nada naqueles traços remete ao objeto representado. Por isso, simbolizar no brincar é tão importante. É uma etapa essencial para que a criança entre na atividade de simbolização de um modo possível para ela. Assim, não por acaso as dificuldades estavam relacionadas.

> A criança utiliza os objetos ao redor de si para se sustentar e, a partir do momento em que surge uma testemunha do que acontece com ela, o jogo tende a portar o olhar do Outro. O brinquedo é significado pela qualidade da presença daquele que testemunhou a situação da criança frente ao objeto. Assim sendo, o brinquedo deixa de ser simples sensorialidade e passa a portar o rosto humano (Safra, 2006, p. 17-18).

Tal capacidade de simbolização passa a adquirir uma espécie de prolongamento, de modo que as abstrações podem ir ganhando força sem que necessariamente um objeto concreto precise estar presente no brincar.

Por afetar aspectos profundos da experiência de criação e simbolização, não era incomum encontrar crianças que apenas manipulavam brinquedos, sem construir uma história e uma narrativa naquele *espaçotempo* ofertado. A essas crianças cuja expressão do não-brincar se destacava, nós bolsistas oferecíamos possibilidades

lúdicas e narrativas, quando não mais além criávamos histórias para que a criança pudesse habitar um espaço comum de acolhimento e elaboração.

Posteriormente, surgiu a “Hora do conto”, a qual começou a ocorrer antes do momento do brincar. Cada bolsista selecionava obras da literatura infantil pensando na dinâmica da turma que acompanhava, nas questões que observava, tais como preconceitos, dificuldade em lidar com a frustração, com a raiva, o medo de errar, a inveja, entre outros. Assim, uma leitura era realizada em roda sobre uma colcha de retalhos, havia uma conversa sobre o que havia sido lido e, em seguida, era proposta uma atividade - preparada previamente pelo bolsista - relacionada à temática da história. A atividade em questão buscava explorar aspectos profundos da história, de modo que não se limitava a uma verificação de leitura ou à interpretação de conteúdo. Havia sobretudo um envolvimento emocional nessa atividade, pois a relação entre a proposta e a história explorava os sentidos, convocando as crianças a uma tarefa cuja finalidade era proporcionar uma experiência significativa. Tratava-se muito mais de valorizar os processos pelos quais as crianças passavam do que almejar um resultado avaliativo.

Passado, então, um longo período, organizo um diálogo entre a aluna que não queria ser professora com a professora que me tornei. O local do encontro é o texto que se desenrola à medida que se recoloca e se redescobre no percurso da escrita e da pesquisa. Para isso, a análise do material que elaborei na época do Pibid despertou uma experiência bastante curiosa. Reler os relatórios que escrevi ao longo de três anos como bolsista Pibid não foi tarefa fácil, devo admitir. Não pelo tempo que foi necessário e nem pela quantidade de material (embora isso esteja, sim, envolvido). A releitura demandou um esforço pessoal que julgo estar, também, relacionado ao encontro com minhas falhas, e consequentemente com a aceitação delas. Considero importante mencionar que o fato de analisar relatórios de experiências vivenciadas por mim mesma não diminui as surpresas e mudanças no trajeto da pesquisa. Observar as escolhas e vacilos no encontro com as crianças foi algo que despertou inúmeras dúvidas, incertezas e até mesmo julgamentos. Ao considerar o tempo, a pessoa que hoje lê os relatórios não mais é a mesma que aquela de seus vinte e poucos anos quando da escrita quase viva dos acontecimentos experienciados na escola. Além disso, havia algum desconforto que não sabia nomear muito bem em meio a tal tarefa, o que me fez estabelecer uma ginástica com a análise dos relatórios.

Lia, anotava e fazia grandes pausas, de semanas, sem nem conseguir reler o que havia escrito. Mas ao passo que a escrita da tese foi adquirindo forma, percebi que fui "fazendo as pazes" comigo. Pude encontrar a aluna que não queria ser professora e que estava se empenhando por encontrar algum sentido no percurso da graduação. Como já mencionado, o Pibid fez essa ponte em minha trajetória, e é isso que pretendo mostrar com o auxílio do material coletado.

Em meu primeiro ano como bolsista, apresento uma de minhas primeiras experiências oferecendo o "momento do Brincar" para as crianças.

Havia dois pares de baús de brinquedos que ficavam na biblioteca da escola e, conforme a frequência dos bolsistas nos dias da semana, nós nos organizamos sobre qual par de baús usar com a turma pela qual éramos responsáveis. Como estava no início do ano e estava me adaptando ao contexto, houve uma confusão nessa organização. Assim, segue relato:

Vi que os baús que eu usava (A1 e A2) não estavam lá. Senti falta de alguns brinquedos, e organizei o que havia ali com a ajuda de outra bolsista. Já na sala, quando as crianças abriram as caixas, quase todas reclamaram. As meninas perguntaram onde estavam as massinhas, e os meninos sentiram falta dos bonecos indígenas. Comentei que o baú "deles" não estava na biblioteca naquele dia e que eu iria descobrir o que havia acontecido para tentar trazer esses brinquedos no próximo brincar. Logo no início, um dos meninos – Gustavo – pegou dois suportes de plástico (aqueles usados para colocar pratos, para fins decorativos) e apontou para mim, sorridente, fazendo "*pow! pow!*", simbolizando uma arma. Só fui perceber do que se tratava depois. Apenas perguntei em que lugar ele havia pegado aquilo. Ele respondeu "*no baú*". Eu, "no baú?". Ele, "*é, é sério, no baú... tava ali, ó, nesse aqui*", apontando para um dos baús. Respondi "olha, eu não sei o que é isso, nem como veio parar aqui. Então, vamos guardar? Aí eu te ajudo a montar uma arma com o lego se você quiser". Ele, "*ah, não... deixa eu brincar com esse. Deixa, vai? Por favor!*". Voltei a insistir para que montássemos uma arminha juntos, mas ele não demonstrou querer negociar. Então, eu disse "tudo bem, mas como a gente não sabe o que é isso, nem de onde veio, você toma cuidado? Assim como os brinquedos, não pode jogar, e tem que cuidar pra não quebrar". Ele concordou. As crianças estavam muito agitadas. (...) Olhei para os lados e senti todos muito dispersos, alguns começaram a

correr e a “disputar” por um pequeno coelho de pelúcia. A cada um que eu encontrava correndo pela sala, pedia para não correr, nem jogar os brinquedos. Estava difícil conseguir atenção, então, fui até a professora, expliquei o que estava acontecendo e perguntei se ela poderia me ajudar. Ela foi até a frente da sala e perguntou o que estava acontecendo, falou que não estavam me ouvindo e pediu que parassem de correr e jogar os brinquedos. Todos prestaram atenção, mas não demorou muito para que voltassem a repetir o comportamento. Fui até as crianças que estavam jogando o coelhinho e disse “eu pedi várias vezes pra vocês pararem de correr... Aqui não tem espaço pra isso. Também pedi pra vocês pararem de jogar os brinquedos, se eu precisar pedir só mais uma vez, vou tirar de vocês, tá bom?”. Em vez de correr, eles começaram a andar mais depressa e continuaram a jogar o coelho. Fui até a menina que estava com o coelho na mão e disse “me dá o coelho”. Ela, “*ah... eu vou parar*”. Respondi “eu pedi pra vocês pararem faz um tempão, a gente tinha combinado. Agora eu vou guardar...”. Ela entregou o coelho e eu o guardei no bolso. (...) Estava caminhando pela sala quando a Marcela me chamou para ver o castelo que havia montado com as pecinhas do engenheirinho. Eu disse “nossa, que legal. E quem mora aí?”. Ela sorriu demonstrando estar surpresa com a pergunta e disse “*a princesa*”. Eu “só a princesa?”. Ela “*e o príncipe*”. Eu “só os dois?”. Ela “*é*”. Eu “nossa, mas esse castelo é tão grande e só os dois moram aí? E pra limpar todo o castelo? Quem limpa?” Ela “*a princesa*”. Eu, “vixe, mas ela limpa tudo sozinha? O príncipe não ajuda?”. Ela, “*não. Ela faz tudo e ele fica só deitado no sofá descansando*”. Eu, “xiiiii! Que príncipe preguiçoso! Ele não fica cansado de ficar só deitado?”. Ela, rindo, responde “*não*”. Um dos meninos se aproximou de mim e pediu o coelhinho de volta. Respondi “não, senhor! O que a gente tinha combinado?”. Ele riu e se afastou. Continuei caminhando pela sala e, mais uma vez, a Marcela me chamou e disse “*e agora? Adivinha o que é?*”. Eu “não é mais um castelo?”. Ela “*não*”. Eu, “hmmm... Uma escola?”. Ela, “*é. Como é que cê sabe?*”. Eu, “não sei, eu chutei... Achei que tá parecido”. Ela, “*peraí que agora eu vou fazer outro castelo, um maior*”. Eu, “tá bom. Quando ficar pronto você me chama”. Quando ela me chamou, perguntei se naquele castelo também só vivia uma princesa e um príncipe, e ela respondeu “*não. Também tem a rainha e o rei, e uma empregada*”. Eu, “só uma empregada *pra* limpar todo o castelo, sozinha?”. Ela riu e disse “*é... a mãe e a princesa também ajuda(m). Só que o príncipe só fica no sofá vendo televisão*”. Eu, “ê, mas esses príncipes num tão com

nada, hein?", e perguntei em seguida "e você? Você é amiga da princesa?". Ela, "*eu? Eu não caibo aqui dentro. Só se eu ficar pequenininha*". Ficou olhando para o castelo e "mediu" a porta com os dedos, dizendo em seguida "*é... Se eu ficar desse tamanho eu entro*". Eu, "só se você ficar pequena? Será que precisa?". Ela sorriu e disse "*num sei...*", e voltou a alterar a estrutura do castelo (Brincar 4 - 12/06/2012).

Muitas coisas se destacam. A primeira é a falta de comunicação com as crianças. Hoje percebo o quão importante teria sido dizer a elas sobre o problema com os baús antes que elas precisassem se dar conta disso por si mesmas. Pode ser que isso não eliminasse a frustração e a agitação da turma por completo, mas certamente amenizaria. Esse "jogo aberto" com elas poderia ter proporcionado um ambiente de maior confiança entre nós. Depois, pelo fato de o Brincar ter iniciado já diante de muita instabilidade, demoro a aceitar que o Gustavo utilize um objeto que não era um brinquedo como sendo um. Afinal de contas, ele "atirou" em mim. Embora eu não tenha pensado nisso na ocasião, hoje associo o meu desconforto ao fato de ter "levado tiros" como se a criança me dissesse "já que você não trouxe nossos baús com nossos brinquedos, merece morrer". De início, demoro a aceitar essa responsabilidade, mas acabo cedendo que o menino utilize aquele objeto conforme sua imaginação permitir (e hoje penso: o que é maravilhoso e vai ao encontro com a proposta do Brincar, não é?). Mas faço isso tirando o foco dos tiros direcionados a mim.

Seguindo o relato, a menina Marcela me convoca para testemunhar e participar de sua brincadeira com a construção do castelo, mas, lamentavelmente, eu a frustro cada vez mais demonstrando que nada do que ela propõe ou insere naquele castelo (ou escola) é suficiente. Para mim, o Brincar já havia desmoronado. Nem um reinado inteiro estava dando conta do tamanho do caos no qual me encontrava. A cada abordagem eu basicamente digo à menina "mas, só isso?". A criança investe muita esperança nas tentativas de me convocar, mas eu não retribuo.

Ferro (2021) fala sobre como a mente do analista não é permanentemente estável e sobre como isso afeta a análise, e apresenta uma situação:

> Em um momento meu de turbilhão emocional com uma paciente, mais que me colocar no eixo habitual de escuta receptivo, encontro-me interpretando como um rio na cheia. Na sessão seguinte, a paciente não aparece, contando

> depois que, por causa do alagamento do Ticino, muitas ruas não estavam transitáveis e considerou ser sábio ficar em casa até que o alagamento tivesse passado. Conta também querer fazer um curso de *tai chi chuan*. Há melhor maneira de dizer ao próprio analista "Cale-se!" do que faltando às sessões e ainda por cima como um jogo de palavras entre *tai chi* (prática de relaxamento) e "cale-se" (em italiano, "*taci*")? (...) Significa estarmos conscientes de que nossa mente é uma variável do campo e de que o paciente - mais uma vez nosso melhor colega - pode nos ajudar - na maioria das vezes sem sabê-lo - sinalizando um desvio, um mal-estar pelo qual não podemos ser responsáveis; o que significa trabalhar com nós mesmos para encontrar, o mais cedo possível, o nosso eixo habitual (Ferro, 2021, p. 55).

Escolho trazer a contribuição de Ferro (2021) após a situação vivida com Marcela para relacionar a impossibilidade de um educador ter algum tipo de estabilidade permanente na relação com seus alunos. Apesar de o contexto em termos de tempo, espaço e relação que se estabelece no ambiente serem diferentes, assim como um analista deixa escapar sua humanidade na sessão, o professor deixa escapar a sua humanidade em sala de aula. Esse "escape humano" implica dizer ser falho/a por definição. Minha dificuldade em dar continuidade às narrativas de Marcela evidenciam o quanto "faltava" em mim. Na ocasião eu me senti muito perdida e frustrada com o modo como o Brincar ia se desestruturando, e isso me impossibilita de encontrar "magia" para residir a construção que Marcela transformou em castelo e depois em escola. É muito simbólico que: primeiro, a menina faz um castelo maior (tentando me ajudar a ampliar as ideias) e, depois, diante de minha repetida insatisfação evidenciada nas perguntas, ela altera a estrutura como quem faz desmoronar a construção, tal qual o Brincar que se desmoronava (inclusive por minhas dificuldades em oferecer suporte para tirar algum proveito de toda a situação).

De volta aos relatos, cerca de um ano se passa, e também em um de meus primeiros momentos do Brincar, podemos notar outra postura diante de situações que me convocam:

O lugar que Raíssa estava antes de eu chegar era em uma carteira ao lado da primeira fileira, posicionada à frente da mesa da professora. Quando outra criança se senta em "seu" lugar, Raíssa, de braços cruzados e fazendo bico, exclama "*Ah, não!!!*". Eu disse "Mas agora você não está lá...". Ela, ainda ranzinza "*Ah, não!!! Não gostei!*". Eu "mas, então, você vai voltar *pra* lá?". Ela me disse que não. Eu "Então, deixa a Juliana sentar lá, e quando você quiser voltar, ela sai". Ela não concordou.

Juliana trouxe a mochila de Raíssa. O menino Vicente tentou ajudar e eu pedi a ele que deixasse apenas eu conversar com ela, porque ela estava chateada. Então, pensei estar dizendo coisas que realmente não estavam ajudando. Ao passo que Raíssa disse "*Eu sei muito bem por que ela quer sentar ali!*". Perguntei o motivo e ela respondeu "*Porque ela quer sentar perto do Marcelo*". Perguntei "e você gosta dele?". Ela, muito invocada, respondeu "*Não! Eu odeio ele!!!*". Eu, "nossa...", e continuei "olha, eu acho que você queria estar aqui do meu lado e perto da professora ao mesmo tempo, mas não tem como fazer isso. Mas, escolhendo sentar aqui ou lá, nós vamos continuar perto... Você quer voltar pra lá?". Ela me disse que não. Continuei "Então, deixa a Juliana se sentar ali e, se você quiser voltar, ela também deixa. O lugar continua sendo seu... A professora, mesmo um pouquinho mais longe, continua perto. O Marcelo também continua perto... Mesmo um pouco longe, tá todo mundo no mesmo lugar. Ninguém vai sair daqui". Ela ficou em silêncio. Pisquei para a Juliana que, sem dizer nada, se afastou e se sentou no lugar da Raíssa. Assim, a menina Raíssa, aos poucos, se estabilizou (Brincar 5 - 18/05/2013).

No mesmo dia, mais tarde, no momento do Brincar:

Falei à menina Raíssa que buscaria a "sua" boneca (boneca com a qual sempre brincava). Uma das meninas, Bia, já havia pegado e perguntei a ela se "eu" poderia brincar com aquela. Bia cedeu sem hesitar. Fui até a Raíssa e coloquei a boneca sobre a mesa. Raíssa virou a cara. Eu fingi que a boneca havia cochichado em meu ouvido, dizendo à boneca "quê? Não sei. Não sei se ela quer brincar com você hoje. Quer que eu pergunte?". E debrucei a cabeça da boneca. Disse à Raíssa "iiiih, ela tá triste porque você não deu bola pra ela e perguntou se vocês vão brincar". Raíssa deu uma risadinha, mas logo franziu a expressão indicando que não. Voltei a falar com a boneca "ih, sei não. Não sei o que tá acontecendo hoje. Mas, eu vou perguntar mais uma vez". Falei para Raíssa "ah, olha como ela tá triste! Vamos brincar com ela". Levantei a boneca e disse que ela estava animada para brincar. Chamei a Raíssa para nos juntarmos a alguém. Isso foi quase no mesmo minuto que Samara me chamou, pedindo para brincar com ela. Então, pedi à Samara que sentasse comigo e com a Raíssa. A Samara disse que preferia brincar no chão. Eu falei para procurarmos um lugar bem legal. Fomos próximo à parede e, ali, Samara começou a

criar um cenário. Ela dobrou todas as roupinhas e pediu para trocarmos a roupa de uma das bonecas que estava com ela. Sugeri que Raíssa o fizesse. Ela disse que não sabia. Eu falei que com certeza ela sabia e Samara a ajudou. Raíssa ficou feliz (Brincar 5 - 18/05/2013).

Meu movimento de recuperar o envolvimento na brincadeira com a Raíssa é parte de comunicar sua importância para mim, bem como depositar confiança e oferecer suporte para que ela acredite em sua capacidade de tolerar as frustrações: a de não ter todas as pessoas de que gosta por perto o tempo todo; a de dividir sua boneca e depois recebê-la tardiamente em relação ao tempo que desejava tê-la à disposição.

Dias (2003) relembra Winnicott para destacar que, inicialmente, a falha da mãe não gera frustração porque ainda não há um ego integrado. Desse modo, dependente dos suportes do ego materno, é a continuidade de ser que sofre uma interrupção.

> Quando a mãe, identificada com o bebê, atende-o prontamente, o que ela evita não é ainda uma frustração, mas uma interrupção da continuidade de ser, pois "as exigências instintuais podem ser ferozes e assustadoras e, a princípio, podem aparecer à criança como ameaças à sua existência" (1949, p. 90). Quando o ambiente total propicia experiências globais, incluindo mutualidade e comunicação, e a mãe fornece apoio do ego, todo o percurso deslanchado pela tensão instintual torna-se uma experiência que fortalece o ego e favorece a coesão psicossomática da criança. Sem esse apoio, as tensões instintuais, ao invés de serem gradualmente integradas e pessoalizadas, permanecem externas e são sentidas como intrusões, podendo, ainda, tornar-se perseguidoras, chegando a estabelecer uma disposição paranóide (Dias, 2003, p. 177).

Não há como afirmar algo sobre as raízes das dificuldades de Raíssa, no entanto, na escola pouco importa uma análise que se prenda a isso. O fato é que os embates da criança se apresentam e solicitam auxílio. Nesse sentido, podemos relacionar sua demanda, à luz da teoria, com a dificuldade de a menina estar integrada no ambiente do brincar. A distância das pessoas queridas, assim como a demora no encontro com sua boneca interrompem a continuidade de sua experiência até que um adulto - na ocasião, eu - apareça para oferecer suporte e confiança para recuperar as possibilidades de criar vínculos no encontro com os colegas, com os brinquedos e comigo.

Diante do relato, é nítido perceber como minha relação com as crianças e a experiência do brincar é outra. Atribuo a isso não uma descoberta pessoal, mas, sim, uma aprendizagem significativa adquirida ao longo de um ano inteiro como bolsista, compartilhando meus relatórios, acolhendo as contribuições do grupo e as anotações tão atenciosas e incentivadoras das coordenadoras do projeto. Nessa retrospectiva, percebo que foi depositada, em mim, muita confiança e suporte diante das falhas - aquelas que inicialmente julguei em minha releitura. Essa tarefa não propunha uma denúncia de erros ou uma espécie de receita que indicasse o que fazer e o que não fazer. Ao contrário disso, a experiência do Pibid foi construindo uma estrutura muito sólida e segura em mim, baseada em acolhimento, pertencimento e reconhecimento.

> Especialmente quando constantemente acompanhado dos sentimentos de acolhimento e de reconhecimento do aluno pela escola, 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).

Com isso, não quero deixar de dizer que falhas e vacilos não continuaram a aparecer, pois elas fazem parte das relações. Mas tenho convicção em reconhecer que as experiências adquiridas no Pibid são uma referência constante em mim e para mim.

Observar e trabalhar com crianças é uma experiência de constante refinamento em meu olhar de professora e, de certo modo, permeou e permeia reencontros com meu próprio eu - de criança e aluna -, pois trata-se de um lugar e de um tempo já ocupados por mim. Winnicott (2020) nos fala sobre a importância desses registros de outros tempos, que nos preparam e se atualizam em novas experiências. Ele discorre sobre o saber que as mães carregam em si, pois antes de serem mães, elas já foram bebês. Essa espécie de memória sensorial que habita o corpo da mulher não lhe aufere um manual de instruções diante dos cuidados com o seu bebê, mas lhe atravessa de modo a experimentar, além de um resgate de experiências muito íntimas e primitivas de seu próprio desenvolvimento (que podem ser boas ou não), uma construção e desconstrução de sua própria maternagem. Em um mesmo sentido, pode-se pensar no professor que, antes de sê-lo, já foi aluno e, portanto, carrega essa experiência dentro de si, a qual por ele circula em seu exercício de ser professor.

A trajetória que me levou a ser professora dialoga com um tempo que remete às memórias, pois relaciona minha criança (que foi aluna) com as crianças que são alunas da professora que me tornei. Assim, o que podemos considerar empatia nas relações é, também, identificação. Freud (1921/2011, p. 49-50) discorre que,

> primeiro, a identificação é a mais primordial forma de ligação afetiva a um objeto; segundo, por via regressiva ela se torna o substituto para uma ligação objetal libidinosa, como que através da introjeção do objeto no Eu; terceiro, ela pode surgir a qualquer nova percepção de algo em comum com uma pessoa que não é objeto dos instintos sexuais. Quanto mais significativo esse algo em comum, mais bem-sucedida deverá ser essa identificação parcial, correspondendo assim ao início de uma nova ligação.

Klein (1930, p. 252) vai dizer que “Ferenczi acredita que a identificação, precursora do simbolismo, surge da tentativa do bebê de reencontrar em todo objeto os seus próprios órgãos e seu funcionamento”. Segundo o Dicionário do pensamento Kleiniano (Hinshelwood, 1992), a identificação refere-se “ao relacionamento com um objeto com base nas semelhanças percebidas com o ego". Há um detalhamento mais amplo desse conceito, e até mesmo outras abordagens a partir de outros psicanalistas, mas para o momento, basta relacionar a identificação com partes do outro assimiladas ao próprio ego. Dessa forma, posso dizer que a professora que ocupou minhas brincadeiras de infância reproduzia aquilo de que eu gostava e aquilo do que eu tinha medo. Ao me identificar com as professoras da época (as reais e as idealizadas), selecionava suas partes boas e más, integrando-as na minha versão de ser professora na brincadeira.

A identificação faz parte das relações, e ela aparece na sala de aula. As crianças são imitadoras em potencial, e vale reforçar que ser imitadora não carrega conotação negativa, além de não impedir que a criança seja criativa. Só quando o falso self se instala é que a imitação vem para tamponar o self verdadeiro, a espontaneidade e a criatividade. Então, de modo geral, em suas imitações as crianças fazem a cara de um sofrimento que já assistiram; elas dizem as frases que já ouviram. As adaptações misturam realidade e imaginação. A mistura dos mundos é um território particular: para um adulto acessar é preciso, também, imitar, criar, oferecer, esperar, escutar. Estar com um aluno/criança exige cuidados que irão tecer ou não uma rede de confiança entre professor e aluno, entre o ambiente e o aluno. Assim como no início da vida o bebê recebe cuidados essenciais da mãe, a criança que

inicia a sua vida (e seus ciclos, a cada ano) na escola também necessita de cuidados de seu professor.

Bion (1994), ao falar sobre a identificação projetiva, descreve sentimentos que o bebê deposita na mãe, de modo a despertar nela conteúdos dos quais ele deseja se ver livre.

> Se o bebê sente que está morrendo, pode despertar na mãe o receio de que ele esteja morrendo. A mãe equilibrada consegue aceitar esse temor e reagir terapeuticamente; isto é, de modo a fazer com que o bebê sinta estar recebendo de volta a sua própria personalidade amedrontada, mas de uma forma tolerável - os temores passam a ser manejáveis pela personalidade do bebê (Bion, 1994, p. 132).

As identificações projetivas comunicam o que é possível de ser ou não tolerado pelo bebê na relação com sua mãe, ou pelo paciente em sua relação com o analista. O mesmo pode ser observado no ambiente escolar. No primeiro brincar que realizei como bolsista Pibid, temos um bom exemplo:

Logo no começo do brincar reparei que uma menina pegou um saquinho que continha tiara e algumas outras coisas. Ela colocou sobre a carteira, fuçou, coçou a cabeça e pegou um liquidificador e outros brinquedos. Passei próximo à sua carteira e ela disse "*Tia, tá faltando um desse aqui ó*". Parecia uma tampinha de alguma coisa, então perguntei "por quê? O que tá faltando?" Ela só respondeu "*um desse*". Eu disse que poderia estar no baú ou com outra criança. Ela usou todo o tempo do brincar escolhendo um brinquedo diferente no baú, ameaçando brincar por alguns minutos e aproximando-se das meninas que brincavam juntas. O "desespero" dela era tamanho que consegui ficar ansiosa com ela. Tive a impressão de que ela queria estar em contato com todos os brinquedos, mas não conseguia estar com nenhum (Relatório 1 do Brincar, 2012).

Diante dessa descrição, uma das coordenadoras do projeto fez considerações que merecem ser trazidas na íntegra:

> *Várias coisas chamam a atenção: 1. Ela pegou algo que evidenciava 'uma falta' – brinquedo quebrado, faltando pedaço. 2. Isso evoca angústia nela e em você. 3. Ela não consegue nem brincar com o brinquedo incompleto, nem ir em busca da peça que falta, nem fazer uma nova escolha, substituindo o*

> *'ruim' pelo 'bom'. 4. Você não consegue ir em seu socorro* (Relatório 1 do brincar, 2012).

Podemos observar que, naquele momento, não pude devolver à criança um conteúdo tolerável em relação ao que ela projetou, pois, ao ser tomada pelo sentimento de angústia, vi-me também incompleta, a ponto de ter minha capacidade de agir paralisada diante daquele conteúdo. Em contrapartida, hoje me parecem óbvias as diversas alternativas apresentadas e pontuadas nos comentários do relatório. Vejo que seria muito simples ter identificado e reconhecido a peça faltante; ter mostrado à menina que nem sempre encontraremos as peças exatas que nos faltam, mas podemos, sim, encontrar algo que possa amenizar e até renovar o objeto, sem que o todo, mesmo sem a parte que podemos considerar original, perca sua função e identidade.

No mesmo dia daquele Brincar, em outro contexto, talvez em algum movimento de reparação que não pude notar ou dimensionar na época, agi diferente com outra criança:

A flauta causou um pouco de discórdia entre os meninos. O primeiro a pegá-la foi o Elder e, depois, alguns meninos também brincaram. O Gael estava com ela quando avisamos que estava na hora de guardar. O Levy se aproximou de mim e disse "*Ô, Tia, o Gael não quer deixar eu brincar com a flauta um pouquinho*". Fui até o Gael e pedi que ele entregasse a flauta para o Levy, para ele assoprar só um pouco antes de guardar. Ele fingiu que não ouviu e continuou andando. Fui falar com outras crianças para guardarem os brinquedos e logo vi que o Levy estava chorando. Eu lhe disse que na próxima semana ele poderia brincar com ela. Um dos meninos trouxe a flauta e ele disse que não queria mais. Então, falei para ele aproveitar, já que ainda havia algumas crianças guardando brinquedos, e que poderia ir caminhando devagar em direção ao baú e ir tocando. Ele não pensou duas vezes e foi (Relatório 1 do brincar, 2012).

Nesta situação, mesmo diante de um curto período para que o menino Levy pudesse brincar com a flauta, ofereci a ele uma possibilidade de ter alguma

experiência com ela, por menor que fosse. Ao invés de adiar isso e insistir na posição ressentida, o menino tolera a frustração e ressignifica a experiência:

> Dependendo do nível ou grau de agressão na identificação projetiva, o aspecto comunicativo da projeção pode variar desde um ataque, resultando em destrutividade num dos extremos do espectro, até uma forma de comunicação que conduz à empatia e entendimento do outro (Symington, 1996 *apud* Clarke, 2010, p. 21).

Com efeito, nem sempre será possível acolher as demandas das crianças no ambiente escolar (ou em qualquer outro), mas, como professor(a), tanto quanto possível, cabe a nós voltarmos a atenção para o que está em jogo nos diálogos e relações que, a todo instante, evocam sentimentos capazes de modificar a capacidade de pensar e intervir. Quando não podemos nos identificar positivamente e conduzir essa identificação à empatia, é importante que possamos reconhecer caminhos que não foram muito bem percorridos e retomar a rota, reparar algo do que possa ter se perdido na comunicação.

A escola, sendo um espaço no qual a inauguração e a continuidade de algumas experiências importantes de vínculo ocorrem, instaura-se como órgão ativo no processo de formação das crianças e dos jovens. Como local de referência significativa, ela pode e deve, penso eu, ser solo fértil no qual as crianças possam correr descalças, plantar, se sentar, correr, chorar, confessar, pedir, e ir ampliando (ou inaugurando, se for o caso) sua *experiência de ser*.

# 3 A EXPERIÊNCIA DE SER: O QUE A ESCOLA TEM A OFERECER - RELATOS E TEORIA

Quando criança, o indivíduo que se desenvolve está bem próximo aos tempos de bebê, desse modo, a escola aparece como espaço fundamental diante da continuidade de tal desenvolvimento. Para dialogar com esse processo no qual o espaço escolar aparece como ambiente que amplia as relações, onde se recupera ou se inaugura experiências, vamos começar pelo princípio - o bebê e a mãe ou cuidador/a. Winnicott (2020, p. 17-18) discorre sobre os cuidados da mãe que irão envolver o início de algumas percepções no bebê:

> De minha parte, contento-me em usar a palavra *segurar* [*hold*], estendendo seu significado para tudo o que a mãe é e faz durante esse período. (...) a mãe sente que o bebê precisa de colo, que precisa ficar solto ou sozinho ou que deve ser virado, ou quando ela sabe que o essencial é a mais simples de todas as experiências, baseada no contato sem atividade, quando é possível sentir a unidade entre duas pessoas que, de fato, são duas, e não uma. Esses momentos dão ao bebê a oportunidade de ser, e deles surge o próximo passo, que tem a ver com a ação, tanto aquela que é feita como a que é recebida. Essa é a base para aquilo que se torna, gradativamente, no bebê, a experiência de si mesmo.

A “experiência de si mesmo” está alheia à percepção do tempo nos termos de sua complexidade para o bebê, contudo, há que se considerar que os pequenos recortes de impressões percebidas por ele vão fornecer experiências de continuidade e descontinuidade no intercurso desse despertar para a vida e, com isso, uma dimensão temporal. Tudo isso é reflexo de um vínculo saudável, onde o papel da mãe se destaca no que Winnicott (1966 *apud* Davis; Wallbridge, 1982) vai nomear, a princípio, como *ambiente suficientemente bom*.

Na escola, o mesmo ocorre. A presença de um adulto cuja mente e cuidados estejam disponíveis à criança se faz indispensável e de grande importância. Rustin (2001) discorre sobre aspectos que vão ampliando o aprendizado e destaca que suas primeiras formas acontecem na primeira infância:

> O reconhecimento da existência independente e do valor do outro, e a capacidade de reconhecer a sua própria capacidade de sofrer, são o principal e primeiro objetivo no desenvolvimento. É através do reconhecimento da existência do outro como objeto de valor que outros tipos de aprendizagem iniciam.

Esse primeiro “outro” é a mãe ou cuidador/a. Ao carregar e sustentar o bebê apropriadamente, a mãe exerce a função de reunir as partes, de proporcionar a experiência do todo.

> Quando bem sustentado, um bebê [...] não tem de saber que é constituído de uma coleção de partes separadas. O bebê é uma barriga unida a um dorso, tem membros soltos e, particularmente, uma cabeça solta: todas essas partes são reunidas pela mãe que segura a criança e, em suas mãos, elas se tornam uma só. (1969g/1994, p. 432). O soma é *o corpo vivo, que vai sendo personalizado à medida que é elaborado imaginativamente pela psique* (Winnicott *apud* Dias, 2003, p. 151, grifos do autor).

Com o passar do tempo, um aspecto importante a ser considerado aqui é o fato de que esse bebê deverá se desenvolver e, ao fazê-lo, ter espaço para experimentar onipotência, criatividade, independência, ou seja, aspectos que irão constituir sua individualidade e personalidade. Portanto, é preciso que em um primeiro momento a mãe reúna as partes para proporcionar a experiência integradora do todo, mas também será preciso que ela viabilize a existência de um espaço para que o bebê se perceba, imagine, crie e se constitua junto à mãe e para além da existência dela.

Considerando a fantasia como “expressão mental dos instintos”, temos que:

> A formação da fantasia é uma função do ego. A concepção da fantasia como expressão mental de instintos por meio do ego pressupõe [...] que o ego, a partir do nascimento, é capaz de formar - e, de fato, é impulsionado pelos instintos e pela ansiedade a formar - relações de objeto na fantasia e na realidade. A partir do nascimento, o bebê tem de lidar com o impacto da realidade, começando com a experiência do próprio nascimento e passando a inúmeras experiências de gratificação e frustração de seus desejos. Essas experiências da realidade influenciam imediatamente a fantasia inconsciente e são por esta influenciadas. A fantasia não é simplesmente uma fuga da realidade, mas um constante e inevitável acompanhamento de experiências reais, com as quais está em constante interação (Segal, 1975, p. 24-25).

Isso porque, inicialmente, se o bebê não se percebe separado da mãe, o que temos é uma unidade formada pela composição mãe-bebê. Nesse sentido, ao chorar e receber o leite (seja ele do seio ou da mamadeira), uma massagem na barriga que dói, um cobertor que protege do frio, um colo como contorno que delimita angústias diversas, o bebê fantasia ter criado todo o acolhimento que vem em sua direção. Ao haver uma falta e dela se originar uma necessidade ou um desejo, e essa falta

encontrar seu elemento correspondente, o bebê imagina ter sido ele o criador daquilo que o satisfez. Se for possível traçar um caminho da manifestação da onipotência no bebê, podemos pensar em: precisar (ou desejar-imaginar-criar-realizar), de modo que a realização representa a satisfação daquilo que foi necessidade ou desejo.

> Pode-se dizer que, de início, a mãe deve adaptar-se de modo quase exato às necessidades de seu filho para que a personalidade infantil desenvolva-se sem distorções. Contudo, dá-se à mãe cada vez mais a possibilidade de ser malsucedida nessa adaptação e isso ocorre porque a mente e os processos intelectuais da criança tornam-se capazes de levar em conta e logo permitir certas falhas de adaptação. Nesse sentido, a mente alia-se à mãe e a alivia de parte de suas funções. Na criação de um filho, a mãe é dependente dos processos intelectuais deste, e são eles que aos poucos a tornam apta a readquirir sua vida própria (Winnicott, 2005).

Nesse percurso, com a conquista de alguma integração, se a mãe (ou cuidador/a) atende às necessidades do bebê muito prontamente, há pouco ou nenhum espaço para que o bebê possa fantasiar a respeito do "atraso" em relação à satisfação. Se a mãe, por outro lado, demora muito para atender o bebê, uma angústia profunda toma conta dele. Desse equilíbrio entre acertar e falhar à medida que se relaciona com o bebê, é possível caminhar para aquilo que Winnicott vai nomear como mãe suficientemente boa.

O processo no qual se desenrola a relação entre a mãe e o bebê vai criando, no bebê, um emaranhado de memórias sensoriais - nomeadas como *elaboração imaginativa das funções corporais* (Winnicott *apud* Dias, 2003, p. 150-151) -, experiências que vão imprimir sentidos e significados à vida que começa a se perceber:

> A psique abrange tudo o que, no indivíduo, não é soma, incluída aí a mente, entendida como um modo especializado do funcionamento psicossomático. A psique começa "*como uma elaboração imaginativa das partes, sentimentos e funções somáticas*, isto é, do estar vivo fisicamente [physical aliveness]" (1954a[1949]/2000, p. 333) *Sem jamais perder essa função originária*, a psique se desenvolve, ao longo do amadurecimento, em funções cada vez mais avançadas, que incluem todas as operações mentais que podem ser abrangidas pelos vários significados da palavra *pensar*. Mas a tarefa central da psique é a constituição paulatina da temporalidade humana, e, portanto, do sentido de história, na vida humana. A partir da temporalidade primitiva do bebê, que é a do próprio corpo, cabe à psique, no início da vida, não apenas a elaboração imaginativa das experiências corpóreas de todos os tipos, como o armazenamento e a reunião das memórias dessas experiências.

Ao pôr em curso a elaboração imaginativa das experiências corporais, a psique vai emoldurando no indivíduo uma temporalidade atrelada à memória corporal que, então, visita e revisita experiências. Se quando adultos repetimos uma determinada atividade a fim de obter algum tipo de certificação acerca do quão verdadeira e confiável ela pode ser, podemos notar que esse mecanismo ocorre desde muito cedo e vai se aprimorando. Ao revisitar uma experiência, não apenas angariamos uma espécie de coleta de dados como, também, marcamos em nós significados. Desse modo, uma cadeia de memórias nos capacita a desenvolver e aprimorar aquilo que nela imprimimos: se inicialmente um bebê chora apenas como reação a sensações que lhe atravessam, ao receber estímulos externos, adquirindo experiência, memória e temporalidade, o choro deixa de ser somente reação para ser, também, uma ação comunicativa, ou seja, um modo de dirigir-se intencionalmente ao ambiente e intuir respostas dele.

Bernardo Tanis (2021, p. 143) fala sobre memória e tempo serem duas dimensões psíquicas solidárias, pois "seria redutor ou quase inconcebível pensá-las como variáveis independentes da vida psíquica do sujeito". Refletindo acerca dessa consideração, a escola se destaca: dado o tempo que vivemos em seu espaço, ela se apresenta como uma das principais referências de memória da experiência da vida. Ela nos oferece a oportunidade de continuar (ou inaugurar), repetir, construir, elaborar e reelaborar. A escola (ambiente) nos convoca a nos apresentar e a nos relacionar sem a interferência direta da família. Quando muito pequenos, se choramos, precisamos aceitar que o acolhimento virá de outra pessoa: o professor ou professora será o representante direto dos primeiros vínculos que tivemos, ou espera-se que tenhamos recebido a oportunidade de tê-los. Aos poucos, conforme adquirimos a capacidade de nos comunicar verbalmente, passamos a adentrar outro tipo de relação na qual nos tornamos responsáveis pelas palavras, pela tentativa de nos colocar e de traduzir o mundo. Nesse aspecto de aquisição de conhecimento humano, no contexto escolar, não temos a mãe/pai/cuidador para dizer sobre nós antes de nós mesmos, como comumente acontece em contexto familiar. Se em casa, por exemplo, um cuidador da criança diz "ah, nem ofereça manga para ela porque ela não gosta", na escola não haverá essa antecipação ou esse lugar no qual habita uma espécie de personalidade cristalizada, como se predestinada a agir sempre da mesma maneira. Na escola, a criança precisará lidar com o empenho em dizer sobre

o que gosta e o que não lhe agrada - e isso não vale apenas para frutas, é claro. A escola, nesse prolongamento da vida, abre espaço para que a criança vá aprendendo diante da ausência de seus cuidadores primários, e vá se inserindo diante de novos cuidadores, diante de pares de idade semelhantes, mas que em muito ou nada se parecem.

> (...) a criança se torna gradativamente capaz de se defrontar com o mundo e todas as suas complexidades, por ver aí, cada vez mais, o que já está presente dentro de si própria. Em círculos cada vez mais abrangentes da vida social a criança se identifica com a sociedade, porque a sociedade é um exemplo de seu próprio mundo pessoal, bem como exemplo de fenômenos verdadeiramente externos (Winnicott, 2008, p. 87).

A confiança que a criança deposita em outras pessoas, que não seus familiares, e em outros ambientes, que não a sua casa, relaciona-se, entre outras coisas, com a confiança que ela obteve no início da vida. Esse acesso a memórias cujos registros são de ordem afetiva, da experiência, age como suporte e referência. Se imaginarmos um ambiente grande que dispõe de placas de "ponto de encontro" no caso de alguém se perder, essa pode ser uma boa metáfora das memórias e objetos internalizados, pois quando a criança sente algum tipo de estranhamento, ela pode se localizar conforme esse "ponto de encontro" (que, de outra perspectiva, também pode ser pensado como a filogênese) representado por experiências de encontros significativos armazenadas (ainda que não estritamente conscientes) para guiá-la. Nem sempre as tais referências podem garantir que a criança as acesse. Isso significa que é preciso considerar os dados da experiência presente, bem como aquilo que o ambiente ou os outros podem auxiliar a caminho dessa localização interna de referências. Diante disso, o brincar e as histórias aparecem como bons meios de auxiliar elaborações tão difíceis de serem traduzidas em palavras, especialmente se tratando de crianças.

Em um momento do brincar, em 2014, é possível notar como a brincadeira aparece de modo a permitir uma comunicação simbólica a respeito de emoções que não encontravam as palavras adequadas:

Logo no início do brincar e, portanto, início da divisão das massinhas, Brendo se aproximou de mim e disse "*também quero*". E eu comentei "é só pedir, tá todo

mundo dividindo". O menino saiu da sala e começou a chorar. Fui atrás dele, e perguntei "o que foi?". Ele disse "*eu quero massinha!*". Comentei "Brendo, tudo bem... não precisa ficar assim, nós vamos dividir... tá todo mundo dividindo". O menino chorava mais, e dizia "*eu quero! Quero massinha*". Eu disse "Brendo, calma! Respira fundo... se você quiser, a gente vai lavar o rosto e depois volta. Fica tranquilo que você não vai ficar sem massinha. Tem pra todo mundo". O menino chorava. Insisti para que ele entrasse. Ele disse "*eu quero que você brinca comigo!*". Eu disse que brincaria, mas que queria que ele parasse de chorar. Ele me disse que não queria lavar o rosto. Então, comentei "tudo bem. Mas então se acalma. A gente vai entrar, pegar um pouco de massinha, e eu vou brincar com você". O menino parou de chorar. Voltamos à sala. Perguntei quem poderia dar um pouco de massinha ao Brendo. Não houve problemas. Logo deram várias tiras coloridas de massinha para o menino. Assim que nos sentamos em uma das carteiras escolhidas por Brendo, ele disse "*eu quero laranja*". E ficou, por certos minutos, insistindo que queria um pedaço de massinha dessa cor e da cor vermelha. Assim, eu comentei "Brendo, não tem como você ter todas as cores agora. Você precisa ter paciência. Depois, se você quiser, podemos tentar trocar um pedaço da sua, por uma da cor que você quer". Ele foi se acalmando. (...) Brendo fez um casal de cobras. Ele veio até mim para dizer que eram namorados. Algum tempo depois, o menino apareceu com uma espécie de ninho, repleto de ovinhos das cobras. Pediu para que eu cuidasse daqueles ovos, pois eles eram muito frágeis. Eu disse ao menino que ele poderia ficar tranquilo, pois eu iria cuidar dos ovos, e que não deixaria ninguém os quebrar. Achei o máximo quando, aos poucos, os ovinhos foram sumindo e os filhotes de cobra foram "nascendo". Brendo moldou uma cobra bem pequena de massinha para cada ovinho que havia feito (Relatório 8 do Brincar, 2014)

Brendo chora porque quer massinha, e mesmo eu dizendo que as demais crianças estavam dividindo, ele parece não me ouvir. Então, ele diz "*quero que você brinca comigo!*". Percebo que isso é o que ele verdadeiramente queria, mas não estava conseguindo dizer. Quando me junto a ele, aparece a insatisfação pelas cores da massinha, então eu digo a ele que não há como ter todas as cores. De alguma maneira, digo que não é possível ter tudo, mas que apesar disso podemos nos divertir com o que habita dentro do "possível". O menino faz um casal de cobras que namora

e tem ovos, os quais ele pede que eu cuide, pois diz serem muito frágeis. A releitura do relatório chama a minha atenção para a simbologia da brincadeira - os ovos das cobras me parecem ser ovos que nascem de nossas brincadeiras juntos (do mundo possível); de certa forma, Brendo me comunica que nossa relação é frágil e que eu preciso cuidar, pois caso contrário não irá se desenvolver, nem fazer nascer coisas novas. O fato de eu permanecer ao seu lado e de a brincadeira ter tido uma continuidade faz com que os filhotes de cobras nasçam. Uma cobra sozinha não bota ovos, pois ela precisa de um par para que isso aconteça. A brincadeira de Brendo, sozinha, não gera histórias e, portanto, ele me convoca para estar ao seu lado, ainda que minha presença na brincadeira se resuma muito mais a testemunhar - cuidar dos ovos - do que interagir diretamente naquilo que ele cria.

Safra (2006, p. 13) eleva a importância do brincar a um nível amplo e especial ao dizer que “quando uma criança brinca, institui um mundo que se organiza em termos de espaço e de tempo e, ao mesmo tempo, tem a oportunidade de projetar um destino e um horizonte existencial”. Além disso, destaca sobre a relação de testemunhar o brincar e o quanto isso fornece sustentação à criança, aos símbolos que ela atribui aos brinquedos. Pensando nisso e no meu relato com o menino Brendo, é possível notar o brincar agindo como espécie de veículo facilitador, de modo que a criança conquiste acesso a mundos internos e externos. Com isso, não quero dizer que a criança não pode acessar esses mundos de outra maneira, mas o brincar torna o percurso mais adequado, pois opera em uma linguagem de identificação, prazer e pertencimento.

Ao ser aberta às espontaneidades, às criatividades, às falhas e frustrações que delas decorrem, de modo que se instaure um espaço para acolhimento e reparações, a escola tem muito a oferecer e a ganhar. Podemos relacionar esse pensamento ao que nos diz Winnicott (2020, p. 19) acerca do espaço para as falhas em direção ao bebê que se desenvolve:

> Com o passar do tempo, o bebê precisa que a mãe falhe ao se adaptar – e esse fracasso também é um processo gradual que não se aprende nos livros. Seria angustiante para a criança continuar se sentindo onipotente mesmo depois de desenvolver o aparato necessário para lidar com frustrações e eventuais falhas do ambiente. A raiva que não se transforma em desespero pode trazer muita satisfação.

Nesse sentido, ao pensar no ambiente escolar, espera-se a existência de um espaço integrador para que a aprendizagem se dê em ambiente fértil, no qual possa haver reconciliação e reencontros entre aprender e brincar, entre falhar e reparar, entre sofrer, agredir e receber escuta e acolhimento. Essa era a minha percepção do Brincar (realizado por meio do Pibid) na sala de aula, pois ele se apresentava como "caixa integradora" das "caixas separadas", ofertando espaço e tempo para emergir aspectos que sempre circulam o ambiente escolar, mas que muitas vezes não dedicam um encontro possível na agenda da rotina.

O Brincar, como instrumento capaz de fornecer mais sentido à Educação e de inscrever nela um tempo para além das horas, fez com que eu enxergasse o que a escola perde quando "anda muito depressa": diálogos que dizem respeito ao processo de educar, mas que ficam em segundo ou último plano, para depois da atividade, do "se der tempo". A experiência fica descolada das propostas da escola, e nesse sentido temos que:

> […] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. (...) Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (Larrosa, 2002, p. 23).

Essa pausa, da qual a escola é (ou deveria ser) fundamentalmente feita, fica à mercê de datas comemorativas, da sorte de algum tempo livre para além das apostilas ou do que se atesta como programa. O que deveria ser força motriz dos processos de aprender, brincar e se relacionar na escola acaba por se espremer, muitas vezes, em uma diversão que se converte como estritamente "pedagógica". Com isso, vale lembrar que aquilo que se aprende no espaço escolar não necessariamente implica em produzir, em consumir, em comprovar. Nesse sentido, Safra (2006, p. 12) também nos lembra que:

> Uma característica do brincar é que nada produz. O brincar é apenas um modo de se estar em uma situação. O brincar, frequentemente, é desqualificado por nada produzir e por estar sempre colocado na categoria do infantil. A mentalidade habitual é que se algo é infantil, então é algo sem muita importância.

Ou seja, a lógica de um pensamento fixado nos moldes do capital não tolera que uma atividade na qual reside a liberdade, o tempo desapressado, e o não registro que evidencie que algo foi feito seja autorizada ou legitimada. O "infantil" é diminuído também nesse mesmo sentido e, por isso, desqualifica qualquer atividade que se relacione a ele.

Nesse contraste com a escola que converte tempo em mercadoria e o aprendizado em produção, vivenciar as experiências como bolsista Pibid abriu uma janela de um mundo possível de ser instalado ou recuperado na escola. No projeto vi o tempo desacelerar em diálogos que não se resumem a uma conversa direta, mas referem-se àqueles que vi surgirem nos momentos do Brincar e da "Hora do conto", trazendo à tona conflitos, medos, angústias. Nesse sentido, Villela e Archangelo (2014) apresentam os *diálogos ocultos*, aqueles que circulam na comunicação em sentido de literalidade, de ironia ou censura, por exemplo. Se e quando ignoramos um conteúdo comunicado, embora não verbalizado, ele não deixa de circular no ambiente. Tratando-se da escola, essa "vista grossa" diante do que atravessa o não dito naquilo que se diz, temos que:

> A supervalorização do sentido estrito e literal da palavra somada à indisponibilidade para buscar as nuanças da comunicação, pode gerar um contramovimento de recusa ao uso da palavra e da exacerbação da ação. Em alguns contextos escolares isso é visível. Se os pactos de sala de aula são tomados na literalidade, não raras vezes fracassam. Em alguns casos, quando ignoramos os sentidos ocultos da palavra, perdemos a chance de uma aproximação maior ao que está sendo comunicado (Villela; Archangelo, 2014, p. 67).

Ao pensar, então, nessa oportunidade de aproximação que atravessa a comunicação em camadas outras que não somente a literal, habitam as consequências de se ignorar os conteúdos ocultos ou, por outro lado, de acolhê-los e criar, por meio dessa escuta e encontro, um vínculo significativo. Se ignoramos o "rastro" da comunicação, deixando-o para trás, isso pode resultar em retaliação,

resistência, sofrimento, falta de confiança. Podemos observar um exemplo em minha experiência de bolsista Pibid:

De longe, vi o Carlos. Ele estava sentado na carteira e manuseava o boneco "*Max Steel*" sozinho, e não parecia estar brincando. Vi que o Lucas estava brincando com um boneco verde perto do grupo de meninos, então eu lhe disse "Lucas, o Carlos tá brincando sozinho ali... por que você não chama ele pra brincar com vocês?". O Lucas agiu com naturalidade e logo em seguida foi até o Carlos. Lucas se aproximou sem dizer nada, e simplesmente encostou seu boneco no boneco de Carlos, e eles começaram a interagir, a simular uma luta. No entanto, Carlos só "rebatia", não parecia estar envolvido na brincadeira como o Lucas. Não demorou muito e o Carlos rebateu tão forte que seu boneco "voou" e quebrou parte de um dos braços. *Optei por fingir não ter visto para observar a reação de Carlos*. Ele assustou, olhou para os lados, pegou o boneco e guardou no baú. Depois, coincidentemente ou não, Vitor veio até mim e entregou o "Capitão América" todo desmontado dizendo "*Claudia... desmontou*". Eu "ixe! Quem desmontou?". Ele "*ah, num sei... tava ali no chão*". Tentei encaixar as partes do corpo do boneco, mas não consegui e, na verdade, as partes que encaixaram estavam frouxas. (...) Era hora de guardar os brinquedos e, aos poucos, todos foram se reorganizando. Eu fui até a professora e perguntei se poderia *conversar com a turma* porque havia acontecido duas "quebras" de brinquedo (Relatório 7 do Brincar, 2012).

Nota-se que não acolhi o aluno Carlos quando ele quebrou o brinquedo. Eu poderia ter ido ao seu encontro, dito que acontece de quebrar as coisas e poderíamos tentar consertar juntos o boneco todo ou o que fosse possível. Torna-se lamentável a atitude de falar com a sala toda. Minha dificuldade em acolher o aluno, a generalização e exposição aparecem quando falo com o grupo ao invés de falar com o aluno pontualmente. Ao "fingir" não ter visto o ocorrido, talvez tenha comunicado minha autorização para "fingir" não ter quebrado. Não se trata de uma questão meramente moral, de comunicar o que é certo ou errado, como "fingir", "quebrar", etc. Trata-se de comunicar que não devemos ver ou falar sobre aquilo que, por alguma razão, não ocorreu como o esperado, ou, em outras palavras, sobre aquilo que nos frustra. Por outro lado, quando convoco a turma a conversar sobre algo que silenciei

ao “fingir” não ter visto, é como se eu tirasse a venda que eu mesma entreguei ao Carlos para esconder o brinquedo quebrado, e aí mostro para todo mundo. Uma confusão na comunicação gera uma série de atitudes desorientadas, sem a devida segurança e confiança em que (e quem) se apoiar. A quebra do brinquedo, por si só, provoca um sentimento de medo do que pode vir a acontecer. Ao ocultar o que testemunhei e, sobretudo, ao “denunciar” o testemunho *a posteriori*, tornei o incidente ainda mais difícil de ser elaborado pelo aluno. Temos, então, que minha dificuldade em proporcionar uma experiência de *holding*, isto é, uma experiência na qual poderia ofertar suporte para reunir as partes do brinquedo e, mais do que isso, para que o aluno pudesse encontrar em si a capacidade de recuperar (ainda que parcialmente) parte de um brinquedo, faz com que nosso encontro se torne, na verdade, um desencontro.

Em outra experiência como bolsista no ano seguinte, envolvendo o mesmo aluno, é possível observar uma relação de escuta acolhedora em relação a alguns diálogos ocultos no momento do Brincar:

Juntos, Hugo e eu começamos a montar as estruturas do Forte Apache. Logo depois, Carlos apareceu me cutucando com um patinho, dos fantoches de dedo (dedoches)... É impressionante o quão rudimentar é o brincar de Carlos. Ele ficou me cutucando com o patinho enquanto eu simulava tirar comidas do bolso para ele. Quando *demorei a responder* ao menino e, depois, perguntei pelo “pato”, Carlos disse *“morreu”*. Eu “morreu??? Uai! Do quê? Ele tava velhinho? O que houve?”. Carlos respondeu “*num sei... morreu*”. Eu disse “eu não dei muita atenção e ele morreu? Foi isso?”. O menino deu de ombros. Perguntei o que ele queria fazer “e agora? O que nós podemos fazer? Ele morreu mesmo, ou só está doente?”. O menino disse “*morreu*”. Eu continuei “que pena! Eu gostava tanto dele. Você quer enterrar ele?”. O menino disse que não. Comentei com Hugo “o Carlos tem uns amigos animais... vamos fazer uma casa pra eles?”. Hugo se animou e Carlos ficou um pouco ali, mais olhando do que ajudando o Hugo, até se afastar. Não muito depois, Carlos voltou até mim e disse que o pato e o leão haviam morrido. Eu disse “hmmm... sabe por que eu acho que eles morreram? Faltou dar comida, mais carinho, e até uma casa... eles nem tinham casa, né, tadinhos?”. Ele só me olhou e “saiu de fininho”. Foi breve o reaparecimento de Carlos me cutucando, e de volta com o leão e o pato, ao que eu

disse “ué... eles estão vivos?”. Carlos disse que sim. Eu “Eles não morreram?”. O menino balançou a cabeça indicando que não. Eu “então, eles não haviam morrido... acho que eles só estavam desmaiados. Então, vamos preparar uma casa bem bacana pra eles? Agora já sabemos o que podemos fazer para eles não morrerem tão cedo”. Montamos uma “casa” e eu disse “Já sei! Vamos montar uma caminha bem gostosa e quentinha também? Hugo, você ajuda?”. Hugo aceitou. Abri a maleta do Forte Apache e peguei um saquinho de pano – forrei o fundo da maleta e disse “agora só falta um cobertor...” – peguei outro saquinho de pano para cobrir os bichos e entreguei a ele. *Carlos se envolveu demais nisso*... Eu me afastei um pouco dele para ir até o grupo que brincava de restaurante, já que um dos meninos pediu que eu comprasse algo. Como não havia peças próximas a mim, para simular o dinheiro (e essa era uma exigência do “dono” do restaurante), peguei uma cartinha do jogo da memória e perguntei se eles “aceitavam cartão”. Enquanto eu estava comprando refeições no restaurante, Carlos me chamou para ver a casa que ele havia montado para os animais. O menino havia forrado toda a maleta do Forte Apache com os saquinhos de pano. Ele colocou os pequenos fantoches dentro da maleta e os cobriu com saquinhos de pano, como se realmente fosse uma cama, e também fechou a maleta. Por cima da maleta, ele fez uma espécie de decoração. Fiquei muito feliz ao ver o envolvimento dele, e disse “nossa, mas que delícia! Eles estão dormindo?”. O menino respondeu que sim. Perguntei se eu poderia ver. Ele disse que sim e, com cuidado, tirou os adornos da maleta e a abriu. Comentei “hmm, agora sim, hein? Eles já estão alimentados, quentinhos e têm uma cama macia... Até eu fiquei com vontade de dormir nessa cama!”. Ele riu. E eu acrescentei “acho que agora eles só vão morrer de velhice... por falta de comida e de carinho, eles não morrem mais, né?”. Ele riu e concordou. O Hugo havia feito uma casinha para os bichos e também interagiu com Carlos. Estava na hora de guardar os brinquedos. Eu pedi ao Carlos que guardasse todas as coisas dos animais, e disse que eles iam dormir nos baús, e que no próximo brincar ele poderia montar aquela cama para eles mais uma vez, se quisesse (Relatório 10 do Brincar, 2013).

O tempo de espera faz com que o pato e o leão de Carlos morram. Carlos não quer “enterrar”. Quando envolvo o Hugo (criança com quem eu brincava e que tinha minha atenção naquele momento) sugerindo que façamos uma casa para os animais

de Carlos, o pato e o leão “revivem”. A ideia de fazer uma cama “bem gostosa e quentinha”, utilizando a maleta de um brinquedo e os saquinhos de pano, envolve Carlos. Hoje penso na maleta fechada, e acho que ela foi um bom símbolo de “morrer” e “viver”. Quando Carlos fecha os animais ali dentro e enfeita a caixa por fora, remete a um enterro, mas também remete a uma internalização de coisas boas, daquilo que quase morre por esperar, mas, podendo esperar, pode sobreviver.

> Frequentemente, a gênese do sofrimento psíquico deriva do trauma da disponibilidade/indisponibilidade, ou melhor, do ingrediente de disponibilidade na mente do outro, junto com o tipo e a qualidade de emoções presentes, dos quais está impregnada - diria Bion - a mente do outro.
> Se a mente do analista está tomada por emoções “outras” em relação àquelas que o paciente espera (em sua preconcepção), então esse encontro, no qual falta a “realização”, torna-se traumático, ainda que não haja indisponibilidade ou recusa, mas uma simples falta de “engate” entre a preconcepção (a expectativa) e o que acontece (a realização) (Ferro, 2021, p. 48).

É muito perceptível o quanto minha indisponibilidade para Carlos torna-se uma experiência muito difícil de tolerar, e esse sofrimento é simbolizado na morte dos animais. Porém, meu empenho em reparar a demora para atender sua expectativa em relação à atenção que requeria de mim, assim como meu movimento para garantir a ele que com o tempo de espera minha disponibilidade chegaria, vão devolvendo a ele a possibilidade de reconstruir a história e os cenários de morte.

Ferro (2021, p. 49) nos diz sobre a psicanálise se ocupar de microtraumatismos que, com frequência, são repetidos, e que eles se tratam, na verdade, do hiato entre expectativa e realização. De acordo com o autor, “a situação analítica permite repropor tal situação na presença de alguém com quem “ver” e “reparar” o estrago originário”. Nesse sentido, podemos trazer a realidade - não da análise, mas da relação - entre o adulto e a criança (nesse caso, entre mim e Carlos) no contexto em que o Brincar permite à criança reviver alguma situação mais primitiva, de modo que ao reconstruir a cena, o adulto - ali representado por mim - atrasa, mas retorna. Meu atraso aparece no sentido de não se resumir à reparação do tempo perdido e da morte ocasionada por ele, mas ir além e oferecer as possibilidades de vida que podem habitar durante a espera e após ela. No momento de espera, ainda que registrando o sofrimento por meio das mortes simbólicas, habitou a criatividade; após a espera, ao poder receber minha disponibilidade, os animais de Carlos ganham vida, e ganham

também amor e cuidado simbolizados nas camas quentinhas, nas cobertas, e depois nos adornos que enfeitam a maleta. A maleta me faz pensar no símbolo do caixão, que apesar de enterrar alguém que amamos, carrega os adornos da homenagem de despedida; a maleta como algo que fecha me remete, também, a um baú - que pode ser de tesouros, mas hoje também penso no próprio baú do brincar que era disponibilizado às crianças. Esse "baú" guarda e internaliza os tesouros de nossas brincadeiras, do vínculo de nossa relação, e daquilo que fica internalizado e pode ser um suporte futuro diante de uma próxima espera.

É possível notar que diante de uma escuta atenta a comunicação vai se ramificando e ganhando solo fértil para poder se desenvolver. Ao ouvir que o "pato morreu", eu poderia ter lamentado e interrompido o diálogo, no entanto, sei da importância do vínculo que tenho com aquele aluno no momento do Brincar e percebo que a morte do pato era simbólica em relação ao Carlos. Ele, requerendo minha atenção e não conseguindo dizer diretamente "não sei brincar por conta própria e se meu potencial para brincar não for alimentado, morrerá, está morrendo", utiliza-se da fantasia e do brinquedo para comunicar isso de outro modo. Mantendo a comunicação simbólica por meio do brincar, digo a ele que ao tolerar a espera seria possível construir algo juntos, seria possível "velar" a morte do pato, tornando possível, também, sua recuperação ou ressurreição.

Observo que o passar do tempo em meu exercício de ser professora permitiu que eu pudesse valorizar muito as lágrimas, os gritinhos, as risadinhas, o espanto ou a surpresa na aproximação com as crianças. Se há um "sufocamento do tempo", a escola se torna um lugar onde o professor é dono do conhecimento, onde as curiosidades não podem dialogar e a criança ofertar parte de seu mundo, onde a aprendizagem não pode envolver o brincar, onde cada disciplina não conversa com as demais, e por fim, um espaço cujas referências de proteção, escuta e incentivo se perdem. O tempo na escola é sufocado, portanto, quando não amplia o conhecimento dos livros, das normas e das tarefas em direção àquilo que evoca em seus alunos e nas relações entre eles. O tempo acelerado não permite que façamos morada em experiências, afinal:

> A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada

> acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (Larrosa, 2002, p. 23).

Tudo isso acaba por tornar a visão do professor turva, sem que ele se atente à importância daquilo que compõe a rotina e/ou, principalmente, do que ocupa seus intervalos e pausas. Ouço, com frequência, pedidos que se resumem à seguinte pergunta: *Brinca comigo?* Nela, moram meus papéis de filha, mãe, bruxa, monstro, vovó e das mais diversas variantes de tais personagens. Noutras vezes, a presença de testemunha das brincadeiras das bailarinas, dos heróis, das estruturas familiares mais diversas, das lutas, das refeições e das obras de arte se bastam. Em outros casos, uma mãozinha me puxa e pede ajuda para algum conflito que arrancou lágrimas ou despertou fúria. Tudo isso não ocorre somente em um momento específico de brincadeira, mas também ao longo da rotina, no deslocamento de um lugar a outro, em meio a alguma atividade mais programada, na roda, no momento da chegada ou da saída. Noto que a imprevisibilidade solicita disponibilidade. Noto que os *diálogos ocultos* estão o tempo todo atravessando os corpos. Sinto o quanto um abraço, em muitos casos, precisa acontecer antes de qualquer palavra para que ela possa receber escuta, colo. Há também os momentos em que um assertivo "não!" impede uma briga.

O vasto mundo que atravessa as relações, quer seja por meio do brincar, das histórias, da comunicação verbal ou dos diálogos ocultos, na escola, repercute no modo como a criança aprende os conteúdos ditos como obrigatórios (componentes curriculares) que a instituição oferece. Diante disso, é muito comum que a obrigação tampone aspectos primordiais que entrecruzam o processo de *aprenderensinar*[3]*,* o qual depende, fundamentalmente, da possibilidade de se ter uma experiência verdadeira e de se produzir um saber da experiência, que, conforme afirma Larrosa (2002), é diferente de "saber coisas".

Para ilustrar o que menciono, recordo, com tristeza, de um episódio vivenciado por mim, na infância. Foi por volta dos 8 anos de idade e, portanto, antiga 3ª série -

[3] A junção das palavras faz referência ao que diz Nilda Alves, que assim escreve para recuperar "a necessidade de buscar superar a dicotomização herdada do período no qual se "construiu" a ciência moderna." No referido artigo, a autora faz uso de outros termos assim unidos, tais como: ensino e aprendizagem ou ensinar e aprender "que, além de tudo, são invertidos e aparecem como "aprenderensinar", já que ninguém ensina se não aprendeu antes" (Alves, 2003).

ano em que acabava de mudar de escola: Fiquei doente e tive algumas faltas, de modo que pedi emprestado o caderno de uma colega de sala para copiar o conteúdo perdido. Era meu primeiro ano naquela escola, nós não brincávamos juntas e eu me recordo, de maneira ainda vívida, o tom de voz sussurrado da menina para responder "presente" durante a chamada ou pedir algum material emprestado. Ela estava sozinha na maior parte do tempo. Outro detalhe é que ela tinha um mau cheiro. Quando vi o seu caderno, recordo-me de experimentar vários espantos: o caderno, o mais simples e frágil possível e, no entanto, muito bem cuidado. A letra era incrivelmente bonita. Quase não havia sinal de lápis de cor em nenhum detalhe. Quando fui devolver seu caderno, ela não apareceu na escola, nem mesmo no dia seguinte. Ela faltou tantos dias que meus pais deram um jeito de descobrir seu endereço para que eu entregasse seu caderno. Quando fomos até sua casa, um novo espanto: ela morava em um lugar vulnerável. A porta de sua casa dava direto para a calçada. Apesar de isso ser comum, especialmente na cidade em que cresci, sabia que a rua onde a menina morava era de fluxo intenso de carros. Eu, que morava em um bairro também simples, tinha o privilégio de brincar na rua e transitar pelas casas dos amigos com segurança e liberdade. Acho importante dizer que, quando criança, minha casa era bastante simples e levou bastante tempo, por exemplo, para ter um muro construído e que separasse a casa de um dos vizinhos. Isso nunca foi um problema. E apesar da simplicidade, a casa ao lado era ainda mais simples, de modo que naquele contexto eu me considerava bastante afortunada. Talvez por isso, quando me deparei com o contexto (e contraste) da vida de minha colega, eu me entristeci. Recordo que meus pais também ficaram preocupados com a menina, e minha mãe conversou muito comigo. Ela me pediu para oferecer alguns materiais à menina e que eu tentasse me aproximar dela. Recordo que segui os conselhos de minha mãe. Conversei com meu grupo de amigas e, juntas, tentamos convidar a colega para passar o momento do recreio conosco. Isso aconteceu várias vezes, mas nunca, de fato, foi um encontro verdadeiro, pois algumas de minhas amigas não se empenharam para que essa aproximação acontecesse. Infelizmente foi uma tentativa - de ambas as partes - que não deu certo. Lembro-me que, da parte da menina, havia um desconforto muito grande na tentativa de se relacionar. Como criança, eu também não sabia o que fazer com aquele desconforto ou como ir além do que tentei junto ao meu grupo de amigas.

Essa memória aparece como referência porque penso, hoje, no quanto poderia ter sido feito por minha colega. Ela passou todos os anos da vida escolar que compartilhamos desse modo: sussurrando, com materiais extremamente simples, interagindo comigo e outros colegas raríssimas vezes. Não é normal que uma criança sussurre todas as vezes ao se comunicar. Como é possível que nenhum professor ou professora tenha podido despertar essa criança para a vida, para o pertencimento naquele lugar em que passamos tanto tempo de nossas vidas?

> O processo de definir o sucesso e fracasso em termos relativos, dentro de uma sala de aula, uma vizinhança ou uma sociedade, é também dinâmica e negociada, na qual o sentimento de valor ou falta de valor, de distinção ou estigma, é ativamente transmitido. Os capazes e os sortudos podem ser motivados, e os menos capazes e menos sortudos desmotivados, pela vivência ou pela atribuição de sucesso ou fracasso. Quanto maior a pressão sobre o sistema e sobre os indivíduos para produzir sucesso e evitar o fracasso, nestes termos relativos, mais severas e destrutivas serão as projeções emocionais de falta de valor para os sem-sucesso (Rustin, 2001).

Rustin (2001) evidencia a dureza dos estigmas e do quanto eles transitam pelo espaço escolar. Nessa mesma direção, é possível dizer que diante da ausência do olhar, da escuta e do tempo dedicados em direção ao aluno vulnerável, ele simplesmente passa pela escola. Esse fracasso ocorre tanto no nível de conhecimentos pedagógicos quanto no nível das experiências, por meio das quais os vínculos e o sentimento de pertencimento dão sentido ao período em que vivemos na escola. A *experiência de ser*, quando não continuada, precisa ser inaugurada na escola, e isso ocorre quando alguma parte desse todo que compõe a instituição se dedica ao aluno tal qual a mãe se dedica (ou espera-se que se dedique) ao bebê. Winnicott (2020, p. 102) define como “preocupação materna primária” uma identificação da mãe com o filho em seus anos iniciais e diz que:

> Nesse estado, é provável que as mães se tornem capazes de se colocar no lugar do bebê de forma muito especializada, isto é, de quase se perderem em uma identificação com ele, a ponto de saberem (de maneira genérica, quando não específica) do que é que o bebê precisa em dado momento. Ao mesmo tempo, claro, as mães continuam a ser elas mesmas e têm consciência de que necessitam de proteção enquanto estiverem nesse estado que as torna tão vulneráveis. Elas assumem a vulnerabilidade do filho. Também presumem que serão capazes de sair dessa posição especial no curso de alguns meses.

Do mesmo modo, espera-se que a escola assuma a vulnerabilidade do aluno, não socorrendo mazelas que fogem de sua alçada e que denunciam a negligência do Estado e das políticas públicas, mas sim que se empenhe, dentro de suas funções. Isso me faz pensar na importância de que o professor faça essa "volta" às experiências de ser criança - senão a que não pôde ser, a que pôde sonhar/imaginar. Ao se identificar com a criança, o professor pode ser capaz de ampliar os horizontes da escola e torná-la, também, uma extensão do "quintal de casa"; criar um espaço comum no qual a relação professor-aluno seja mais espontânea do que técnica, sem que isso implique falta de comprometimento. Com isso, não quero dizer que o professor precisa se tornar um substituto das figuras materna e/ou paterna, mas, sim, um prolongamento destas, uma extensão confiável e segura dessa raiz familiar que vai se ramificando em outro espaço. Isso tudo caminha na direção da função própria do professor em relação aos conteúdos que transmite, mas, muito além disso, no que deposita neste trabalho - a pesquisa, o cuidado e empenho diante das propostas, o sentido envolvido na aplicação das tarefas.

> (...) não se pode esperar do professor que tenha amor por todos os seus alunos, e qualquer cobrança nesse sentido acabaria por induzir condutas estereotipadas e falsas de sua parte. Isso, contudo, não autoriza qualquer forma hostil ou indiferente de o professor lidar com o aluno, qualquer que seja a idade deste.
> Em segundo lugar, a escola e o professor não estão preparados nem designados para suprir esse tipo de necessidade do aluno, senão de forma indireta e especialmente mediada pelas atividades. Nos casos eventuais em que essa forma indireta for insuficiente, talvez seja desejável a participação de outras pessoas ou de outros profissionais nesse processo (Villela; Archangelo, 2014, p. 42).

Espera-se que a escola possa oferecer não todas as possibilidades, ou todas as cores de massinha, tal qual o Brendo desejava no momento do Brincar, mas que faça circular, dentro do mundo possível, vínculos com os quais as crianças possam se identificar, receber acolhimento e reconhecimento, aprender, ter confiança e pertencimento. Não se trata de ser assertivo e nunca falhar, mas tal qual a mãe suficientemente boa, como escola suficientemente boa, ir oferecendo bases para que a criança possa ir se desenvolvendo sozinha, com a certeza de referências internas bem instauradas.

## 4 COLO SIMBÓLICO: FORMULANDO O CONCEITO

A expressão "colo simbólico" está no livro Fundamentos da escola significativa, de Villela e Archangelo (2013), como menção ao processo de sustentação psíquica. No entanto, ali, ele se constitui como uma analogia, e não como conceito propriamente dito. Por considerá-la rica, houve a iniciativa de explorar mais profundamente a ideia e procurar desenvolver o conceito.

Em busca breve pelo significado da palavra “colo” no dicionário (Michaelis On-line), além de definições anatômicas - a título de exemplo, a primeira descreve como “parte do corpo humano formada pelo pescoço e ombros” -, e do sentido figurado “dar amparo e proteção carinhosa; proteger”, deparei-me com uma definição da área botânica, que diz “Linha de separação entre a haste de uma planta e a sua raiz.” Considerei muito favorável me utilizar dessa última definição para relacionar o conceito que pretendo apresentar. Essa transição da raiz para o caule fornece uma imagem muito significativa. Para que a planta possa se desenvolver, de fato, é necessário que suas raízes tenham se desenvolvido para, então, haver uma base

capaz de fornecer sustentação à continuidade de crescimento e amadurecimento. Ao deslocar essa imagem para as relações humanas, em termos anatômicos, é no seio da mãe, em seu colo que o bebê é envolvido - seja para mamar no seio, seja para ser acolhido naquela região do corpo. Esse colo ofertado pela mãe ou cuidador/a é a base para o desenvolvimento humano. É isso que Winnicott (2019) vai nos dizer a respeito da relação do bebê com a mãe, pautando-se no papel do espelho que ela desempenha, no qual o bebê se vê refletido e se identifica para, depois, poder se separar e se perceber como indivíduo.

> O que o bebê vê quando olha para o rosto da mãe? Creio que, em geral, ele vê a si mesmo.
> (...) o bebê se acostuma com a ideia de ver o rosto da mãe sempre que olha para ela. O rosto da mãe deixa, então, de ser um espelho. Assim, a percepção ocupa o lugar da apercepção, ocupa o lugar do que poderia ser o começo de uma troca significativa com o mundo, um processo de mão dupla no qual o autoenriquecimento se alterna com a descoberta de sentido nas coisas vistas (Winnicott, 2019, p. 179-180).

Esse olhar da mãe refletido para o bebê, esse colo, acaba por sustentar o início de uma vida que está em desenvolvimento e que tanto precisa de auxílio para continuar tal processo. O feto que se desenvolveu no útero materno (na relação que estabeleço, a raiz, debaixo da terra, dentro) passa pela transição do útero para o mundo externo, sustentando-se no colo para que nele sinta proteção, nutrição, amparo e, essencialmente, sinta-se amado.

> Não podemos encarar o recém-nascido como uma *tábula rasa*, mas precisamos considerar a possibilidade de que as experiências emocionais, suas representações simbólicas no pensamento onírico e seu impacto na estruturação da personalidade possam começar no útero. (...) E a partir dessa especulação basta apenas um pequeno passo para se chegar a uma ideia "emocional", e não "traumática" do impacto desse processo de nascimento e do primeiro encontro com o mundo externo (Meltzer; Williams, 1994, p. 27).

Meltzer e Williams (1994) apresentam uma abordagem, apoiada à teoria de Bion, a respeito da interpretação sobre a percepção que o bebê tem de seu nascimento. Partindo do ponto de que, segundo Bion (2021), o pensamento equivale às experiências emocionais, contrária à ideia de o bebê ter a percepção de estar crescendo, os autores vão dizer sobre a fantasia de o útero se estreitar.

> Talvez, acima de tudo, o feto possa sentir seu crescimento como uma diminuição de seu lar, bem à moda claustrofóbica, e deduzir que a vida existe além das fronteiras que já lhe são familiares, uma ideia chocante para um ser que tem naturalmente os pés no chão. A imaginação é voraz; ela encontraria alimento para o pensar mesmo no deserto (Meltzer; Williams, 1994, p. 38).

Temos, assim, a "apreensão do belo" como vislumbre à vida no processo de nascer ao ser "expulso" do útero, de modo que essa saída de um espaço único, exclusivo e que aos poucos vai se tornando estreito, projeta e convoca um novo mundo (externo) possível. Assim como a terra está para a planta que se desenvolve, sendo uma linha divisória, mas nem por isso restringe-se à separação, pois também é margem de encontro, o colo está para o bebê que se separa (do útero materno, interior, para o mundo externo, seio), mas também encontra uma continuidade da vida a partir da transição de espaços.

A escola como colo, considerando essa bonita imagem da linha de divisão entre raízes e hastes de crescimento, tem a sua linha de transição em muitas camadas que perpassam o amadurecimento da criança enquanto ela também se desenvolve; desde a separação entre sair do ambiente familiar para ir à escola até todas as etapas que se relacionam com a aprendizagem - quer seja de conhecimentos pedagógicos, quer seja de conhecimentos subjetivos que atravessam a individualidade e a relação com os outros e o próprio ambiente. Tal qual um solo fértil no qual pode nascer vida somente em condições favoráveis à sua existência e continuidade, cabe à escola (instituição, sala de aula e professor/a) ser um lugar capaz de assegurar bases de sustentação na qual a criança possa se desenvolver.

Ser espaço de colo simbólico implica considerações que vou pontuar mediante o auxílio de outros autores para sustentar o conceito que se pretende estabelecer. Primeiro, farei uma breve separação dos termos - colo e símbolo -, então, na junção de ambos, pretendo desenvolver as relações, bem como os detalhes que sustentam a união dos termos na definição do conceito. Nesse sentido:

1. *Colo* implica uma base segura sobre a qual pode-se inaugurar e desenvolver uma nova vida; se o colo atrelado à botânica pressupõe adubo, rega e iluminação, para destacar o mínimo, o colo humano pressupõe acolhimento, nutrição, intuição - que inclui a capacidade de pensar pelo bebê ao intuir, antever ou ir ao encontro de suas necessidades -, além de aspectos amorosos cujo investimento fornece ao bebê

sentimentos de pertencimento e reconhecimento - primeiro, de si, depois, de si no mundo, para o mundo (separado da mãe, com o outro, com o ambiente).

2. *Símbolo (simbólico)* implica representação e, portanto, pressupõe uma memória cuja base se sustenta em representantes primários. Será preciso, portanto, um conjunto de experiências férteis capazes de se fixar na vida que se inicia, a tal ponto que tais experiências possam servir de referência. Adquirida e enraizada, essa memória pode encontrar formas criativas de se fazer presente sem que para isso seja necessário um objeto concreto originário - por exemplo, o seio da mãe ou a própria mãe.
3. *Colo simbólico* implica, essencialmente, sustentação psíquica; A condição na qual se firma a sustentação psíquica envolve afeto e sentimentos de verdade, confiança e humanidade.

Ser colo simbólico requer ofertar, portanto, experiências significativas que sejam capazes de evidenciar o aspecto humano das relações e aqui refiro-me ao humano-materno. Nesse sentido, pressupõe afeto na relação (sem restringir a palavra ao sentimentalismo, mas sim àquilo que implica afetar e ser afetado);

A verdade aparece como base para que as relações encontrem confiança, de modo que seja possível ser uma referência de colo, lugar simbólico no qual o outro - no caso da escola, o aluno -, possa sentir que tem espaço para ser; Por último, e não menos importante, gestos e ações bem-intencionadas, por definição, são falhos, mas justamente por serem bem-intencionadas, ainda que falhos, carregam, também em sua base, a reparação. O ato de reparar evidencia o reconhecimento e o desejo de se manterem vivas as memórias de sustentação da vida. O desejo de manter algo vivo é o que permite um encontro significativo com o colo simbólico, lugar para o qual sentimos desejo de retornar, quer seja pelo prazer da companhia (ao criar e compartilhar histórias) e pelas identificações que podemos estabelecer com ela, quer seja pela proteção de aspectos que asseguram nossa sobrevivência.

Visualmente, retomando a imagem do colo atrelado ao aspecto botânico, é possível relacioná-lo ao colo da mãe, no qual a criança que começa a se desenvolver pode estar deitada, estar apoiada pelos braços e se sentar, já sustentada por sua coluna. Ou seja, encontrando solo (simbólico) fértil na mãe ou figura materna, a criança que recebe o colo simbólico vai adquirindo estruturas básicas de uma sustentação psíquica que lhe permitem elaborar as dificuldades inevitáveis da vida.

## 4.1 A escola como colo simbólico

Ao pensar em colo, temos como base a tríade de sentimentos, os quais espera-se que a escola possa ofertar.

> Tendo esses sentimentos [acolhimento, pertencimento e reconhecimento] como referência básica, podemos estabelecer que a escola significativa é aquela cujos professores acreditam nos alunos. Trazem-nos para compartilhar experiências - reconhecidas como possíveis e desejáveis - do mundo do conhecimento e das artes, possivelmente inéditas para eles, mas que podem perfeitamente impactar criativamente seu pensamento, memória, imaginação e fantasia. Portanto, na escola significativa os alunos são convidados a participar do fantástico e complexo mundo do conhecimento, são preparados e acompanhados nesse processo, de modo que fique claro que esse mundo foi também criado para ser dominado e incorporado por eles, mediante a ajuda ou o acompanhamento do professor e de toda a instituição escolar (Villela; Archangelo, 2013, p. 46).

À escola significativa atribui-se uma participação ativa e atenta, de modo que sua estrutura possa desempenhar funções capazes de integrar o aluno naquele *espaçotempo*, considerando-o como co-participante do que a mantém viva: as trocas de aprendizagem, as histórias das gerações que se relacionam, o respeito às diferenças, o desejo de habitar, compor e transformar aquele espaço a ponto de querer retornar a cada dia (apesar de qualquer desafio ou dificuldade que se imponha).

No que se refere à ideia de símbolo, penso ser fundamental a contribuição de Hanna Segal (1975). A psicanalista, além de outros aspectos, estabelece uma relação entre ego e objetos que resulta em simbolização.

> Quando a posição depressiva[4] foi alcançada, a característica principal das relações objetais é que o objeto é sentido como um objeto total. Em conexão

[4] Conceito de Melanie Klein (1946-1963). No Dicionário do pensamento kleiniano, Hinshelwood (1992, p. 421) consta que "'posição' descreve a postura característica que o ego assume em relação aos seus objetos". A "posição depressiva" demarca a superação ou elaboração (nunca em definitivo, como qualquer etapa considerada pela psicanálise) da posição esquizoparanóide; Isso quer dizer que "no estado mental mais arcaico, a ansiedade persecutória se encontra com processos que ameaçam se fragmentar (e fragmentam) a mente" (Hinshelwood, 1992, p. 170), ou seja, o bebê cinde/separa o objeto em seio bom e seio mau. "A confluência de ódio e amor na direção do objeto dá origem a uma tristeza particularmente pungente que Klein chamou de 'ansiedade depressiva'. Ela expressa a forma de culpa mais arcaica e angustiada, devida a sentimentos ambivalentes para com um objeto. (...) Na posição depressiva, são mobilizados esforços para maximizar o aspecto amoroso do relacionamento ambivalente com o 'objeto total' danificado (reparação), mas também são os mecanismos de defesa (Hinshelwood, 1992, p. 152). Em outras palavras, ao dar-se conta de que eles (seio bom e seio mau)

> com isto há um grau maior de percepção da diferenciação e separação entre o ego e o objeto. Ao mesmo tempo, já que o objeto é reconhecido como um todo, a ambivalência é sentida de maneira mais completa. O ego nesta fase está lutando com sua ambivalência. Sua relação com o objeto caracteriza-se pela culpa, medo da perda ou experiência real da perda e luto, e um anseio por re-criar o objeto. Ao mesmo tempo, os processos de introjeção se tornam mais pronunciados do que os de projeção, combinando com o anseio de reter o objeto dentro de si, assim como o de reparar, restaurar e recriar tal objeto (Segal, 1975, p. 84-85).

Circula no indivíduo, portanto, aspectos primários nas relações de objeto que, em processo de desenvolvimento, vão se apropriando e adquirindo para si aspectos criativos. Os impulsos criativos envolvem memória, relação parcial e total com o objeto e reparação. Esta, por sua vez, age com o intuito de preservar o objeto ao qual foram direcionados impulsos destrutivos; os símbolos surgem para fazer com que o objeto sobreviva à agressividade lançada sobre ele. Por fim, no processo de culpa, reparação e criatividade, o indivíduo passa a localizar representantes que são capazes de usar experiências primárias que lhe serviram de sustentação.

> A palavra "símbolo" vem do termo grego para combinar, acasalar, integrar. O processo de formação de símbolos é, penso eu, um processo contínuo de juntar e integrar o interno com o externo, o sujeito com o objeto e as experiências anteriores com as posteriores (Segal, 1975, p. 91).

Isso destaca o colo como lugar de inauguração de desenvolvimento, pois é nele que a vida inicia, seguindo com o bebê olhando para a mãe e vendo, nela, a sua imagem refletida. A partir dessa referência que fornece sentido à existência do bebê, surge o conflito: como me separar desse colo se é ele que me diz quem sou? Conforme o desenvolvimento do indivíduo, a capacidade de simbolização vai ganhando novos contornos e, portanto, novas camadas de comunicação.

> A verbalização pode ser percebida a partir do ângulo entre o conteúdo e o continente. Diferentemente das formas inconscientes do simbolismo, a falta tem que ser aprendida. Embora o bebê comece produzindo sons, estes sons têm que ser tomados pelo ambiente para serem convertidos em linguagem, e as palavras ou frases têm que ser aprendidas do ambiente. O bebê teve uma experiência e a mãe fornece a palavra ou a frase que liga esta experiência. Ela contém, abrange e expressa o significado (Segal, 1975, p. 96).

---

são, na verdade, o mesmo e único objeto - a mãe -, isso culmina no fato de o bebê ter odiado e ter direcionado ataques ao seu objeto de amor, o que desperta culpa; esta, por sua vez, encaminha o bebê para um movimento de reparação com a mãe, sendo esse o estágio de desenvolvimento que se conceitua como posição depressiva.

É possível perceber o valor fundamental do colo materno (com função materna); é nele que uma percepção e nomeação de si tem início para o bebê e, depois, tudo aquilo que é “não-eu” vai se constituindo e sustentando em raízes - simbólicas e psíquicas - que fornecem apoio para a continuidade da vida.

Nesta tese, diversas situações envolvendo as crianças e o brincar descrevem aspectos simbólicos onde, muitas vezes, a narrativa do adulto aparece para contribuir com o que eventualmente falta na narrativa da criança. As histórias, por exemplo, são ótimas parceiras nesse jogo simbólico. A fim de ilustrar isso, recordo-me de uma situação vivenciada em sala de aula, no ano de 2022, como professora:

A aluna Malu levou o livro “Tenho monstros na barriga”, de Tonia Casarin (2017), e iniciei a leitura para a turma antes da aula de esporte que viria em seguida. A história apresenta o monstro da alegria, da tristeza, da raiva, do medo, da coragem, do ciúme, entre outros. Antes que eu pudesse concluir a leitura, a professora responsável pela aula de esporte chegou, de modo que precisei interromper a história (mas garanti que continuaria quando retornassem). Ao fechar o livro, duas crianças disputaram para pegá-lo - a dona do livro, Malu, e o menino Léo -, o que fez com que uma página rasgasse. Léo ficou muito bravo, levantou-se do chão batendo as pernas e deu um “tapinha” na cabeça da Malu, que chorou. Peguei o livro e conversei com os dois dizendo que ambos queriam o livro, e ao mesmo tempo; nenhum deles conseguiu falar ou pedir sem puxar; ninguém soltou, então o livro rasgou; um ficou frustrado, com raiva e bateu, a outra, triste porque o livro rasgou e ainda apanhou; e o outro, triste e culpado também porque estragou o livro sem querer. Comentei com eles que eu iria pegar uma fita adesiva para colar a página e perguntei se eles queriam ajudar. Os dois quiseram e seguraram, cada um uma parte, para que eu pudesse colar. Eu os agradeci e disse que gostei de eles terem me escutado e de terem colado a página do livro juntos. Então, o menino Léo pediu desculpas e disse: “*Tia, eu acho que depois tem o monstro da calma, né?*”.

Essa situação demonstra o quanto a história dos monstros estava fazendo sentido. É claro que fiz uma intervenção no sentido de permitir não somente que as crianças fizessem as pazes, mas que pudessem reparar o estrago no livro,

reconhecendo que deixaram alguns “monstros” falarem mais alto no momento da disputa por segurá-lo. Mas o símbolo dos monstros - sendo eles de todos os tipos - é recuperado quando o menino, podendo se sentir calmo, usa a figura do monstro para perguntar em tom de conclusão: o próximo monstro só pode ser o da calma.

No contexto educacional - de ser uma escola significativa, e de ser símbolo de experiências primárias - de que modo, então, a escola pode ser um colo simbólico? Longe de obter uma resposta que se reduza a uma receita, mas com o empenho em aproximar o conceito das escolas reais (aquelas que temos - e são muitas, com suas abissais diferenças), podemos dizer que a escola pode ser colo simbólico ao ofertar experiências significativas; ao fazê-lo, ela fornece sustentação psíquica, e isso proporciona uma continuidade (ou inauguração) na *experiência de ser*.

### 4.2 Colo simbólico: a menina que não brincava

Escola e colo simbólico não são sinônimos, muito embora espera-se que, tanto quanto possível, possam ser. O que está em questão é o fato de que a escola é, por definição, espaço de desenvolvimento no qual habilidades e aprendizagem são investidas. Para ser colo simbólico, espera-se que a escola (especialmente o/a professor/a) possa oferecer algo para além de um conhecimento estritamente técnico (embora sua função pedagógica seja considerada).

Raíssa foi uma criança que acompanhei como bolsista Pibid durante o ano de 2013 e que apresentava muita dificuldade diante do brincar e das aprendizagens voltadas aos conteúdos específicos. Trarei uma coletânea de vinhetas dos momentos em que essa criança aparece com suas angústias, dificuldade de brincar e de se envolver com colegas e propostas, bem como nossa relação ao longo daquele ano. A finalidade é tornar visual o potencial do colo simbólico na escola; seu aspecto humano, repleto de falhas e dúvidas, mas com espaço para retornos, reconhecimento e recuperações, isto é, reparação. A escolha de uma única criança não significa que se pretende tratar do trabalho um a um ou de restringir-se a ele, mas é semelhante ao foco de luz em uma cena importante, na tentativa de trazer a experiência como referência daquilo que se pode derivar dela.

No mês de maio de 2013, durante o momento do Brincar (em uma turma de 3° ano do ensino fundamental) e ao longo do período em que passamos juntas na

escola, noto que a menina (entre 8 e 9 anos) diz repetidas vezes que isso ou aquilo é “coisa de bebê”. Essa frase, dita de diversas maneiras, em momentos diferentes, carregam um tom de inferiorização e certo desdém. Não por acaso, quando estou me despedindo da professora, ela compartilha comigo a informação de que a irmã da menina - de 14 anos - estava grávida. Na ocasião, o comportamento da menina faz eco a essa notícia, entretanto, não se ancora significativamente com a mesma clareza e coerência que identifico hoje. Diferentemente do passado, agora, a releitura dos relatórios se apresenta como uma sequência histórica e coerente na qual as vivências, conflitos e fantasias da criança parecem desempenhar muito esforço para encontrar algum suporte. Diante disso, reconheço que meu suporte para a criança procurava encontrar não esse sentido que hoje me parece óbvio e declarado, mas demonstrava empenho e movimento em sua direção. Seguem abaixo trechos de 8 relatórios, portanto 8 encontros, de maio a agosto, considerando que nos afastamos no período de férias do mês de julho. Entre eles farei observações pontuais para, ao término, ampliar as discussões.

[Encontro 1] Nesse dia, estávamos no pátio da escola durante o recreio. Do banco no qual estávamos sentadas, vimos uma professora brincando com sua turma de “morto-vivo”. Raíssa vê uma colega de sala se aproximar da brincadeira e começa a dizer que é chato, concluindo **“*credo! Brincadeira de bebê!*”**. Mesmo quando digo a ela que a brincadeira é divertida e que qualquer um pode participar, ela não dá importância e permanece sentada ao meu lado. No mesmo dia, durante o Brincar, após resolver um conflito entre outras crianças, noto que a Raíssa estava no fundo da sala, chorando sobre uma das carteiras. Pergunto se ela queria brincar de restaurante com as meninas, e ela responde **“*eu, não, credo! Brincadeira de bebê!*”**. Conversamos. Então, outro colega se aproxima, e eu sugiro a construção de uma toca para o coelho. Pergunto se Raíssa pode ajudar e ela concorda. Virei uma das carteiras no chão e disse “como está frio, acho que a gente precisa fazer um estoque de comida pro coelho... Vocês podem trazer comida pra cá?”. Eles se animaram e foram em busca de algumas pecinhas. Enquanto eu arrumava o que eles haviam trazido, notei que a Raíssa foi até a lousa. Ela estava simulando escrever algo. Fui até ela e disse “Raíssa, vamos pegar mais comida pro coelho? Ainda tem pouca. Acho que a gente podia procurar alguma coisa pra aquecer aquela toca,

também... pra ele não ficar com muito frio, né?". Ela sorriu e voltou comigo até a "toca do coelho". Ali, ela pegou algumas peças do Forte Apache e começou a cercar melhor a toca. O colega nos ajudou. Foi uma cena gostosa, porque depois outras crianças se aproximaram e ajudaram a arrumar a toca e a organizar as comidas dentro daquele espaço. [...] Ao me despedir da professora da turma, comentei a respeito de a Raíssa ter ficado resistente o dia todo falando que tudo era "brincadeira de bebê". É nessa hora que a professora relata sobre a irmã da menina, de 14 anos, estar grávida (Brincar 9 - 16/05/2013).

A impressão que tenho diante do afastamento da Raíssa quando ela para de brincar e vai até a lousa, é de que havia um conflito entre precisar "ser adulta (tia)" e poder continuar brincando, estar autorizada a isso sem que o fato de ser criança tivesse uma conotação de inferioridade. Além disso, penso em uma espécie de teste como "será que se eu me afastar, a Claudia vai notar e vai sentir minha falta?". Quando apareço ao seu lado dando continuidade ao brincar, ela recupera sua infância e me acompanha. Winnicott (1958 *apud* Davis; Wallbridge, 1982) fala sobre a importância do suporte egóico ofertado pela mãe ao bebê que ainda depende dela para conquistar a integração; à medida que esse suporte se estabelece e transmite segurança, o bebê se torna capaz de experienciar a não-integração, o que significa ter a figura materna internalizada e, graças a isso, ter confiança para estar sozinho (ainda que na presença de alguém).

> Esta capacidade sofisticada de ficar a sós somente pode vir a se desenvolver se o apoio dado pela presença viva e real da mãe, desde os primórdios, torna possível o estado de não-integração. Daí decorre o paradoxo de que a capacidade de ficar sozinho é a "experiência de estar sozinho na presença de outra pessoa.". "Com o passar do tempo", acrescentou Winnicott, "o indivíduo se torna capaz de renunciar à presença *real* da mãe ou da figura materna. A isto nos referimos como o estabelecimento de um 'ambiente materno'" (Winnicott, 1958 *apud* Davis; Wallbridge, 1982, p. 53-54).

Com isso, é possível observar a dificuldade de estar a sós em Raíssa. E longe de fazer dessa associação uma constatação fixa e determinista a respeito de sua infância, o intuito de tal conjectura é apenas descrever aspectos da maturidade dessa criança com quem me relacionei por um período e, eventualmente, encontrar meios para ofertar aquilo de que ela necessita para seguir rumo à independência emocional.

Ou seja, Raíssa não é “isso” por causa “daquilo” somente por este único vértice de observação, no entanto, as vivências e experiências que compartilhamos permitem-me localizar semelhanças e criar hipóteses com a finalidade de articular e ampliar a teoria.

Em outro relatório, temos:

[Encontro 2] Fui “resgatar” a Raíssa, que estava debruçada na carteira, ameaçando chorar. Outra criança brincava com sua boneca, e decido perguntar à Raíssa se ela toparia brincar com a menina; pego em sua mão e vamos caminhando. Quando chegamos até a menina, eu disse “Ale, a Raíssa pode ajudar a cuidar desse bebê? Eu to achando que ela ta com fome, e que seria bom vocês procurarem coisas gostosas pra ela comer. Acho que enquanto uma de vocês vai ao supermercado ou ao restaurante, a outra pode cuidar da bebê”. A Alexandra aceitou com facilidade e disse “*eu vou*”. Sugeri “então, acho que a Raíssa pode carregar um pouco ela, e tentar fazer ela dormir, né, Raíssa?”. Alexandra entregou-me a boneca, e eu a coloquei nos braços de Raíssa. A menina pegou a boneca meio sem jeito, eu ajeitei seus braços e disse “mas precisa ninar ela! Balança ela um pouquinho, faz carinho, e logo, logo, ela dorme”. A menina “respondeu” ao que eu disse com um sorriso acanhado e deu continuidade ao que eu havia sugerido. Deixei as meninas e percebi que elas tiveram um bom entrosamento. Foi bom ver a Raíssa mais à vontade em uma brincadeira e, mais do que isso, vê-la realmente disposta e animada junto à Alexandra (Brincar 10 - 23/05/2013).

Nesse dia não surgem comentários sobre “coisa de bebê”, mas a boneca com a qual Raíssa sempre brinca, sim (e vale dizer que se tratava de uma boneca com a qual ela, acompanhada por outra bolsista, brincava no ano anterior). O “bebê” de Raíssa estava nas mãos de outra criança, mas com ajuda ela permite que a brincadeira tenha duas cuidadoras. A sua “falta de jeito” para carregar uma boneca com a qual sempre brincou me faz pensar que, naquele dia, ela pôde representar a sobrinha que nasceria. Será que ela, como tia, conseguiria carregar um bebê de verdade? Na ocasião, a boneca - seu bebê - havia sido adotada por outra mãe, no entanto, ela permite experimentar um cuidado compartilhado e, juntas, a brincadeira ganha contorno. Talvez essa experiência tenha permitido algum alívio e libertado a

menina dos ataques fantasiosos a respeito de “coisas de bebê”. Isso nos permite notar a importância do brincar para auxiliar na elaboração de diversos conflitos pelos quais Raíssa passava. Nesse contexto:

> Obrigada a se adaptar constantemente a um mundo social de pessoas mais velhas, cujos interesses e regras permanecem externos a ela e um mundo físico que só compreende ligeiramente, a criança não consegue como nós, adultos, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais de sua personalidade por meio destas adaptações. Portanto, é indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que ela tenha disponível para si uma área de atividade cujo motivo não seja a adaptação à realidade, mas, ao contrário, a assimilação da realidade ao eu, sem coerções nem sanções. Uma destas áreas é o jogo, que transforma a realidade mediante a assimilação às necessidades do eu, ao passo que a imitação (quando constitui um fim em si próprio) é acomodação aos modelos externos. (...) para Winnicott, o próprio brincar é a base para “toda a existência vivencial do homem” (Winnicott, 1971 *apud* Davis; Wallbridge, 1982, p. 77).

É evidente como o brincar é esse espaço (potencial) no qual Raíssa pôde criar e, por meio do símbolo de sua boneca, teve a chance de representar sentimentos da experiência de se tornar tia e dividir o luto da “perda da infância” com a irmã.

Em outro relato:

[Encontro 3] Durante o recreio, uma professora vinha em direção ao pátio, de mãos dadas com um menino que tem algum problema nas pernas. Raíssa apontou para o menino e disse ***“aaaai, olha... bebezinho!”***. Respondo “ele não é mais bebezinho. Mas, se fosse também não teria problema. Eu adoro bebês”. A menina diz “*ai, eu não*”. Perguntei o motivo e ela não respondeu, então falei “mas a gente já foi bebê, né? Eu, você, e a maior pessoa que você conhece, a mais alta, também. Todo mundo ficou dentro da barriga da mãe, depois nasceu e virou bebê de carregar no colo, depois engatinhou até aprender a andar... até crescer”. Raíssa riu. Eu comentei “é... não parece, mas todo mundo já foi bem pequenininho”. Raíssa sorriu. Em seguida, ainda olhando para o menino, Raíssa riu e disse ***“ai, credo! fez xixi na calça!”*** (o menino estava com o bumbum molhado). Eu disse “será que é legal a gente ficar rindo dele?”. Ela segurou o riso e eu continuei “sabia que eu já fiz xixi na calça quando eu era criança?”. Ela “torceu o nariz” e interrogou “*é???*”. Continuei “é... Eu tava na 1ª série e não tinha terminado de copiar a lousa. Aí eu fiquei segurando, e acabei fazendo xixi na calça. E a sala inteira riu de mim... Eu fiquei muito triste. Acho

que se a gente rir do menino, ele também vai ficar... Sem contar que a gente também não sabe se foi isso mesmo. E se ele sentou ou caiu em um lugar que tava molhado?". Raíssa disse "*é?*". Respondi "pode ser, não pode? A gente não sabe...". Raíssa pareceu pensar a respeito (Brincar 11 - 13/06/2013).

Hoje, na frase "*aaaai, olha… bebezinho!*", identifico um desejo da menina Raíssa de ser cuidada como um bebezinho. Sua irmã, de apenas 14 anos, logo teria um bebê. Parece-me que Raíssa, uma menina repleta de inseguranças e com uma necessidade muito grande de suporte, estava, naquele momento, reivindicando colo. De alguma maneira, digo a ela que todos fomos bebês e que podemos receber esse colo, mas não digo que colo infelizmente não é uma garantia estabelecida junto ao nascimento de um bebê.

No entanto, quando a menina diz "*ai, credo! Fez xixi na calça!*", sinto que ela praticamente pergunta "*se eu fizer xixi, essa nojeira toda de sujar as calças, você pode me trocar?*" e "*se eu fizer e ficar parecendo um bebezinho sujo de xixi, você ainda pode me amar?*". Se nos voltarmos ao contexto de ela ter "perdido" o título de irmã para "ganhar" o título de tia, sendo ela e a irmã duas crianças, a pergunta ainda pode ser interpretada como "*agora que sou tia, não posso mais fazer xixi na calça? Não posso mais ser criança?*". Na ocasião, digo a ela que se fizer xixi, assim como o menino grande fez (ainda que em hipótese), assim como eu fiz, não será motivo de piada; mas não asseguro que possamos ter colo, pois no exemplo em que cito minha infância, isso não aparece. Transmito a ela uma mensagem como "melhor não fazer, vai que as pessoas só fiquem rindo e não possam nos acolher".

> Depois do "sujeito se relaciona com o objeto" vem "sujeito destrói objeto" (ao se tornar externo); e depois pode vir "*objeto sobrevive* à destruição pelo sujeito". Mas a sobrevivência pode ou não existir. Desta forma, surge um novo aspecto da teoria da relação com o objeto. O sujeito diz ao objeto: "Eu te destruí", e o objeto aí está para receber a comunicação. A partir de então, o sujeito diz "Alô, objeto!". "Eu te destruí". "Eu te amo." "Tens valor para mim porque sobreviveste à minha destruição de ti." "Enquanto estou te amando, estou todo o tempo te destruindo na *fantasia* (inconsciente)..." Destas formas o objeto desenvolve sua própria vida e autonomia, e, se sobreviver, contribui para o sujeito de acordo com as suas próprias propriedades (Winnicott, 1968 *apud* Davis; Wallbridge, 1982, p. 77).

Com o que nos diz Winnicott, fica visível a relação do “teste de sobrevivência” ao qual Raíssa me submete se pensarmos a respeito das perguntas que suponho estarem ditas em camadas mais ocultas daquilo que ela pode me dizer.

Em outro encontro:

[Encontro 4] A caminho do ensaio, Pollyanna perguntou à Raíssa “cê contou pra Claudinha que seu sobrinho nasceu?”. Indaguei “é, Raíssa? Como chama?”. Ela “Eliana”. Eu “ah, é menina, então! Eliana?” (...) No recreio, perguntei à Raíssa “então, me conta da sua sobrinha! Você tá achando legal?”. Ela “*não*”. Eu “não? Por quê? Ela chora muito?”. Ela “*só fica no colo*”. Eu “ah, mas porque ela é bebê. Você pode ajudar a cuidar dela, sabia?”. A menina responde que a bebê ainda está no hospital, e comento “Ah, mas então ela nasceu esses dias! Você lembra quando?”. A menina não sabia. Perguntei a idade de sua irmã e ela disse (14). Perguntei “e a sua, você sabe?”. Ela “*10*”. (...) Neste dia, como “despedida das férias”, eu entreguei um bilhetinho às crianças. O bilhetinho foi assim: “Os melhores presentes são aqueles que podemos levar conosco aonde quer que formos. Obrigada por deixar um "pedacinho seu" viver aqui dentro de mim: VOCÊ, sem dúvida, é um lindo presente que sempre estará em meu coração!!! Um grande beijo, Claudinha” (Brincar 12 - 27/06/2013)**.**

É frustrante reler o curto diálogo que tive com a menina nesse dia, pois além de não lhe oferecer compreensão diante da dificuldade de receber uma sobrinha de sua irmã tão nova, faço perguntas diante das quais eu já sabia as respostas. Além de haver um bebê que dividiria olhares e atenção, ela estava, de certa forma, de luto pela perda da irmã-criança e de sua “condição de bebê” da casa. Naquele mesmo dia, nós também ficaríamos distantes, pois na semana seguinte iniciariam as férias. Levo um bilhete e um embrulho simples com balas para as crianças, a professora pede que eu leia para todos e, de certa forma, penso ter podido deixar essa mensagem com a Raíssa; na ocasião, ficava a esperança de que meu recado transmitisse às crianças a ideia de que iríamos nos afastar, mas iria me lembrar delas nesse período até que nos encontrássemos novamente.

No retorno das férias, temos:

[Encontro 5] Estou na sala. Havia visto a Raíssa, mas, como fiquei ajudando aqueles que me chamaram para ajudar na avaliação, não consegui me aproximar da menina. E foi assim que tocou o sinal para o recreio sem que tivéssemos nos cumprimentado. Tentei alcançá-la a caminho do refeitório e, mais uma vez, ela "escapou" de mim. Fico no pátio e no retorno para a sala de aula faço brincadeiras a respeito de Raíssa não ter me cumprimentado. A menina chora, peço desculpas por não ter me aproximado antes, pela brincadeira e a abraço. Aos poucos nosso encontro é retomado pelo vínculo que temos e fico mais aliviada por ter conseguido me desculpar (principalmente por ter feito isso antes do brincar). (...) Quando iniciamos o brincar, logo vi que Raíssa estava debruçada em sua carteira. Fui até a menina e a chamei para brincarmos com alguém. Ela teve os minutos (de quase sempre) de resistência, mas acabou cedendo e, juntas, nós fomos em direção ao grupo de meninas que brincava de restaurante. Abordei o grupo dizendo "viu ... É nesse restaurante que estão contratando gente nova? Fiquei sabendo que vocês estão precisando de funcionário novo, e eu trouxe uma nova que é muito esperta. Será que a Raíssa já pode começar a ajudar em algum departamento?". Logo as meninas a receberam e pediram para ela ajudar a preparar alguns pratos. Raíssa se juntou sorridente às meninas. Quando ela "se cansou" de ficar ali, nós nos sentamos, e começamos a provar as comidas que traziam para nós. Nos sentamos próximas à Samara, que brincava de Barbie, e algumas vezes oferecemos nossas comidas às Barbies (Brincar 14 - 22/08/2013).

No retorno das férias, demoro para me aproximar de Raíssa. Hoje identifico esse atraso como uma espécie de receio diante da atenção que a menina sempre requeria. Não tenho condições de me lembrar ao longo desses 10 anos que se passaram, mas acredito que não me sentia muito preparada para oferecer o colo que Raíssa demandava. No entanto, em uma tentativa de reparar o meu atraso e a minha falta, eu me aproximo da menina em tom de brincadeira e me esquivo do fato de ter sido eu a pessoa que deveria se aproximar. Só me dou conta de que a brincadeira é totalmente inadequada quando Raíssa chora. Acredito que ali pude me dar conta do quão desamparada ela pode ter se sentido no período de férias, adaptando-se com um novo bebê na casa, com a irmã assumindo um posto adulto mesmo sendo uma criança, com nosso afastamento durante o mês todo, e com minha demora para ir ao

seu encontro. Apesar de tudo, temos vínculo e isso permite que o mal-estar seja superado com um abraço e com a promessa de nossos próximos encontros, ainda que não dita verbalmente. Não surpreende que durante o brincar a brincadeira na qual nos envolvemos é a de restaurante, lugar aonde vamos para nos alimentar. Hoje vejo o restaurante como esse lugar simbólico no qual retomamos fôlego, no qual recuperamos nutrição após nos empenharmos em preparar refeições.

A respeito disso, podemos estabelecer uma relação com aspectos da reparação. “Winnicott (1966) acreditava que é quando os pais sentem que as coisas não estão indo bem, que eles, às vezes, precisam ser capazes de recuar e olhar objetivamente para o cuidado que proporcionam” (Davis; Wallbridge, 1982, p. 144). O que torna possível a relação professor-aluno e, no caso, bolsista-aluna; quando fui capaz de reconhecer que algo não ia bem, houve esse movimento de recuo no qual verbalizo a dificuldade de me aproximar de Raíssa e, podendo reconhecer minha sinceridade, ela pode, também, desculpar a minha falha.

Na semana seguinte:

[Encontro 6] Luan estava sentado próximo à carteira de Raíssa. A menina ficou irritadíssima porque o Luan havia “bagunçado” a sua carteira. Raíssa disse “*ah,* ***olha lá como que já tá minhas coisa!*** *Sai daqui, moleque!* ***Bagunçô tudo****! Vai! Sai daqui!*”. Luan “devolveu” a irritação e disse que não estava fazendo nada, e por isso não ia sair dali. Pedi que a menina se acalmasse. A menina resmungou, cruzou os braços e se sentou em sua carteira. Eu a chamei para brincarmos, e ela não quis. Quando nem bem me afastei, Raíssa e Luan se desentenderam, e o menino empurrou a carteira, acertando a mão da menina, machucando-a e fazendo-a chorar. Não consegui pensar em nada útil para dizer ao Luan e à Raíssa, apenas olhei os dois e comentei “ah, eu não acredito!” (Brincar 15 - 29/08/2013).

Nesse relato, hoje me parece evidente o quanto estava tudo uma “bagunça” na vida da Raíssa. Não era a carteira, não eram os seus materiais, eram as “suas coisas”, como ela diz. Basta que ela se distraia e aparece um bebê, “perde” a irmã, e surge a angústia: será que ainda posso (ou sei) brincar? A menina apresentava uma dificuldade imensa em investir no brincar, em criar narrativas e se envolver em histórias espontâneas, tendo mais independência. Após o nascimento da sobrinha,

tudo parece desmoronar e suas duras conquistas ficam sob a égide de ameaças de bagunças, de pessoas roubando o seu lugar, de bebezinhos xixizentos, da demora para irem ao seu encontro, do abandono. Esse sofrimento vivenciado por Raíssa pode se relacionar à perda da integração:

> Winnicott se referiu aos primeiros momentos do "Eu sou" que contém a ideia de que todo o resto são "momentos brutos" como "não-eu". A afirmação do eu traz consigo uma expectativa de perseguição da coisa nova, do "outro-que-não-eu", que é momentaneamente sentido como separado e rejeitado, e o bebê se sente "infinitamente exposto". Em tais momentos o bebê se apoia no ambiente que lhe dá o suporte para receber segurança. (...) Um rompimento no apoio da adaptação em tais momentos significa uma perda da integração (Winnicott, 1955 *apud* Davis; Wallbridge, 1982, p. 69).

Raíssa demanda do ambiente escolar (e no caso, de mim, como bolsista) um suporte que possa lhe oferecer uma espécie de recuperação de partes suas que ficaram soltas; é preciso que a escola (professora e bolsista) possa reunir essas partes e permitir que a menina volte a si, integrada. Esse suporte, que remete a aspectos primários da existência, devem ser da ordem do cuidado, da confiança, da crença em suas capacidades e do auxílio nesse processo, do espaço ofertado para que seja possível manifestar e simbolizar emoções (brincar). Foi nesse sentido que caminhamos.

Após os relatos citados e todo o sofrimento vivenciado e manifestado no comportamento de Raíssa, quer fosse em relação ao brincar, quer fosse em seu envolvimento nas tarefas escolares, aos poucos, **algo começa a mudar**. Passo a observar que sua hesitação ou resistência diante do início do brincar, apesar de permanecer, é mais breve; sua participação nas narrativas das brincadeiras e suas conversas comigo passam a se desenvolver mais. Ela me conta com entusiasmo sobre o passeio ao shopping com a família e depois com a escola, durante a ida ao cinema. O brincar não fica mais restrito à "sua boneca"; surgem alguns animais e estruturas que remetem a uma casa ou restaurante. Em outubro de 2013, ela me conta sobre as pessoas que moram com ela e inclui o pai (que, na época, eu tinha conhecimento de não viver com a família - "desapareceu de casa" - desde o ano anterior, 2012). Não fazia ideia sobre o retorno do pai e nem grandes detalhes sobre sua vida familiar, exceto quando havia alguns acontecimentos marcantes - a mãe

internada, a irmã grávida. O fato é que observo mudanças importantes e dou destaque a elas naquele momento (o que soma aqui mais 2 encontros):

[Encontro 7] Vi a Raíssa lendo “escondido” em sua carteira. Aproximei-me da menina e disse que queria saber o que ela estava lendo, perguntando se eu poderia ver. Então, com a permissão da menina, peguei o livro (se não me engano, o título é *O livro do ABC*), li e fiz comentários sobre as figuras das letras. Samara, que passava por nós, também pediu para ver o livro. Feliz, Raíssa permitiu. Enquanto estávamos ali, alguma criança passou por nós e disse “tó, Raíssa...”, deixando um saquinho com brinquedos. Abri para ver o que era, e eram bichinhos - cachorrinhos e ovelhinhas (fiquei surpresa com a atitude cuidadosa e sensível dessa criança). Assim que retirei os bichinhos do saquinho, deixei que Raíssa escolhesse um deles para, então, eu escolher o meu. Logo em seguida, para minha imensa surpresa e alegria, **Raíssa disse “*vamos brincar com as meninas?*”**. Feliz, eu disse “claro!”. E, juntas, fomos ao fundo da sala onde as meninas brincavam com as Barbies. Acabei me afastando da brincadeira para resolver a divisão de brinquedos no grupo de restaurante, e demorei a voltar. Vi que a Raíssa não estava mais na brincadeira com as meninas, mas notei que ela resistiu um pouco mais, e não saiu imediatamente dali (Brincar 22 - 24/10/2013).

Em outro dia, seu envolvimento continua:

[Encontro 8] Desde o início desse mês (ou antes, não sei bem ao certo) percebi mudanças significativas na Raíssa – desde a sua expressão, que está mais leve, e bem menos sisuda, até o seu relacionamento com as outras crianças, e com o brincar, onde ela continua com suas hesitações, mas tem demonstrado mais iniciativa e envolvimento. E, além disso, ela está lendo e escrevendo melhor. (...) Antes do brincar, Raíssa tem um embate com um colega porque ele encosta a carteira dele na dela; nós conversamos, ela resiste, fica emburrada e não se movimenta para brincar. Fui até o baú e peguei os bonequinhos com os quais ela tem brincado, além de algumas peças do engenheirinho. Eu me sentei ao lado dela e sugeri “vamos construir uma casa pros nossos bonequinhos?”. Eu disse isso enquanto iniciava a montagem de uma estrutura com o engenheirinho. Então, em seguida, e **sem rodeios, a menina**

**também começou a montar algo**. Juntas, montamos duas casas. Eu fiz um "caminho" pelo qual os bonequinhos poderiam caminhar, e a menina fez alguns "bancos", e me mostrou que eles poderiam se sentar. A "casinha" que eu montei estava um pouco longe daquela que a Raíssa havia montado (por isso fiz o caminho), então, perguntei se ali poderia ser o shopping (que é algo que tem feito parte do repertório da menina). Atrás de nós, um grupo de crianças brincava de restaurante. Eu também fiz com que interagíssemos ali, e fazia pedidos de refeições, incentivando a Raíssa a fazer o mesmo (como de fato aconteceu). Nós passeamos naquele shopping, comemos, descansamos, dormimos... **Sinto que as narrativas de Raíssa têm ganhado mais vida, e mais envolvimento**. Sempre que posso, faço com que a menina fale. Mas também percebo que isso é um processo e, por isso, evito que a minha espera em relação à participação de Raíssa seja uma cobrança, de modo que tento ser, tanto quanto possível, espontânea e descontraída, para que ela sinta vontade de falar, e não para que se sinta obrigada. E, apesar de ser uma participação sutil e breve, e que quase sempre necessita de mim (já que, quando saio da brincadeira ou me afasto, tudo termina muito rápido), sinto o quanto esses pequenos detalhes na Raíssa começam a crescer e se tornar significativos (Brincar 23 - 31/10/2013).

Os dois últimos relatos tornam visível o envolvimento de Raíssa em diversos momentos na escola. O brincar, que era o *espaçotempo* no qual eu via com muita clareza a sua dificuldade de se comunicar, de interagir, de criar e narrar, e também onde seu sofrimento sempre aparecia em suas constantes hesitações e resistências, passa a ser um lugar e um tempo de mais possibilidades. O vínculo que construímos nem sempre deu conta de acolher ou entender com profundidade as proporções de suas angústias. No entanto, manifesta-se ali um colo simbólico, um encontro de confiança e suporte disponíveis para dar algum contorno a sofrimentos que, muitas vezes, se manifestaram na dificuldade de simbolizar durante as brincadeiras. Nosso encontro foi da ordem da permanência, do "não desisto de você", do "posso errar e nem sempre poder oferecer todas as coisas de que precisa, mas posso escutar, posso sobreviver". Havia um empenho em dizer à menina que "vou construir caminhos para ir até você e também para que você saiba onde sempre pode me encontrar".

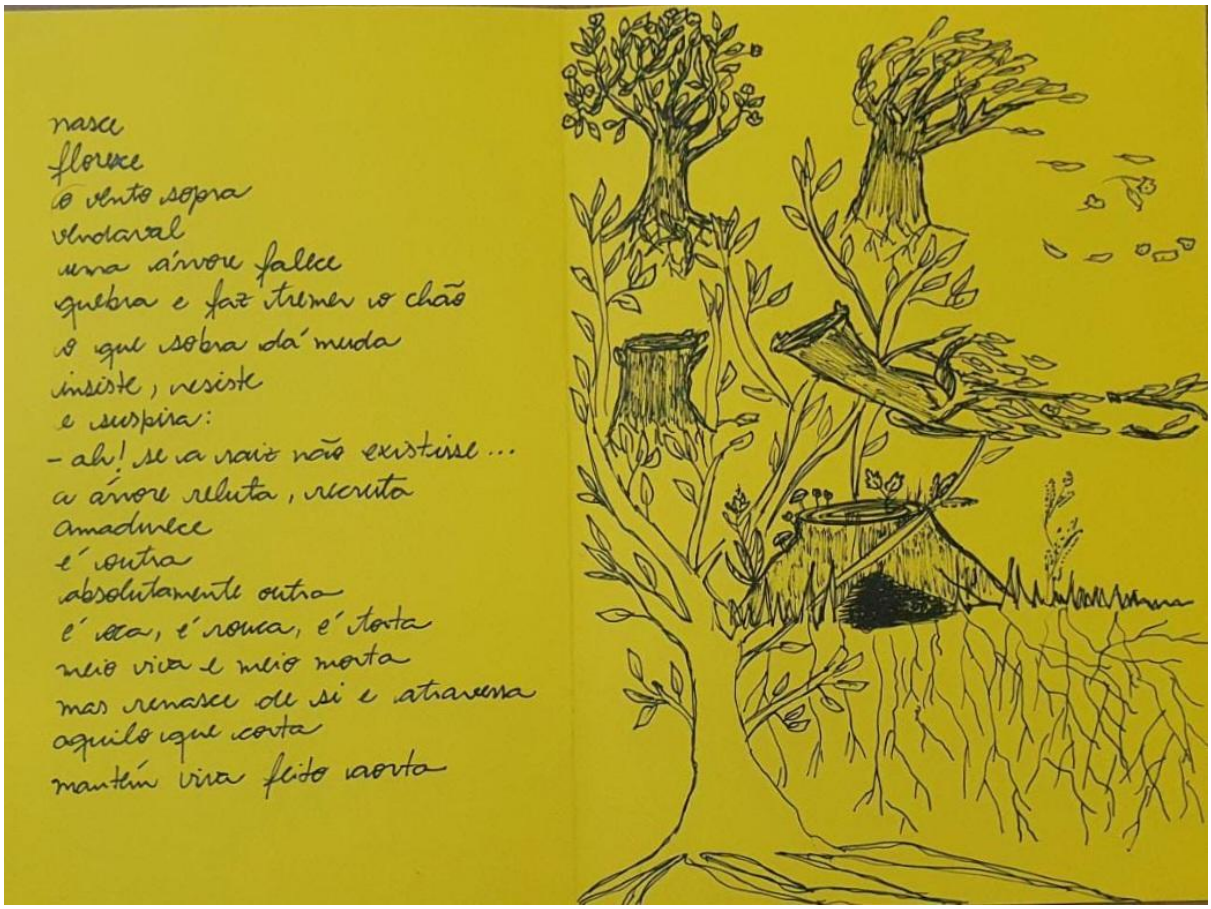
> A criança cujo lar não conseguiu lhe dar um sentimento de segurança, procura as quatro paredes fora de casa; ainda tem esperanças, busca avós, tios e tias, amigos da família, a escola. Procura uma estabilidade externa sem a qual pode enlouquecer. Oferecida no tempo apropriado, esta estabilidade poderá ter-se desenvolvido dentro da criança como os ossos de seu corpo, de forma que, gradualmente, no decurso de seus primeiros meses e anos de sua vida, ela teria prosseguido seu caminho, da dependência e da necessidade de ser manejado para a independência... As crianças privadas de uma vida no lar ou devem receber alguma provisão, algo de estável e pessoal, quando ainda são suficientemente jovens para fazer uso disto em certa extensão, ou então são obrigadas a nos forçar a oferecer-lhes estabilidade mais tarde, sob a forma de uma escola autorizada ou, como último recurso, quatro paredes sob a forma de uma cela em um cárcere (Winnicott,1946 *apud* Davis; Wallbridge, 1982, p. 169).

A postura de uma escola, seu modo de se posicionar diante de situações de um grupo pequeno ou de toda a comunidade escolar, dizem sobre seu colo simbólico e sobre sua capacidade de sustentação psíquica institucional. Um colo simbólico institucional implica abrir mão de ocupar um lugar idealizado, naturalmente impossível de se alcançar. Quanto mais a escola, e todas as pessoas que nela trabalham, pendem para atitudes que correspondem às expectativas de um ideal, mais ela se distancia de um código humano de integridade que lhe permita sustentar as paredes que a constituem.

Uma escola que se preocupa com a limpeza do espaço, que trata bem a sua equipe independente do setor que cada um ocupe, que se organiza e se prepara, que se atém a acontecimentos sociais e os incorpora ao ensino, que abre suas portas para as famílias etc., está desempenhando sua função de colo simbólico. No vai e vem da rotina, não será possível alcançar e ofertar a todos da mesma maneira, mas o modo como a instituição age vai deixando marcas e imprimindo naqueles que compõem o seu espaço o registro desse encontro.

Nas vinhetas sobre a relação da Raíssa com a professora, a bolsista, os colegas e o brincar, temos uma pista de como o suporte psíquico pode ser intrínseco a aspectos que compõem (ou podem compor) a rotina escolar.

## 5 O LUTO: PRIMEIRO, MINHA EXPERIÊNCIA




Adentrar nesse tema não é fácil, especialmente quando o luto é recente e me afeta de modos que ainda percebo não entender. Assim, quero, primeiro, propor um convite para o passeio em uma imagem que se apresentou a partir de minha experiência. Fazê-lo talvez me ajude a dialogar com algo tão íntimo em perspectiva acadêmica e sem perder o rigor que a tarefa exige.

> Quando experienciamos, no transcorrer da pesquisa, o momento certo, reconhecemos nele uma tal generosidade, uma tal abundância, tamanha doação de sentido que, a partir de então, nos educamos nessa direção, na direção da aprendizagem do tempo, do tempo certo, do kairós: um tempo humano, inscrito na esfera humana (Maroni, 2008, p. 43).

Após a morte de minha mãe e de todo o contexto traumático da experiência de luto ainda em elaboração, após muita ajuda em diversos sentidos - apoio de pessoas amadas, análise, medicamentos, terapias naturais -, coloco-me novamente em curso com a pesquisa. Senti, desde o início, que não seria possível dar continuidade à tese

sem considerar o luto. Trata-se, portanto, da perspectiva pessoal e autobiográfica, mas também de dialogar com experiências outras, incluindo a escola.

> A narrativa pessoal nasce simultaneamente da experiência e dá forma à experiência. Nesse sentido, narrativa e self são inseparáveis. O eu está aqui amplamente entendido como uma consciência reflexiva em desenvolvimento de estar no mundo, incluindo uma sensação do passado e do futuro. Passamos a nos conhecer à medida que usamos a narrativa para apreender experiências e navegar nos relacionamentos com outras pessoas. A inseparabilidade da narrativa e do self baseia-se no pressuposto fenomenológico de que as entidades recebem significado através da experiência (106, 110, 155, 208) e na noção de que a narrativa é um recurso essencial na luta para trazer experiências à consciência. Em qualquer momento, o nosso sentido de entidades, incluindo nós mesmos, é um resultado do nosso envolvimento subjetivo no mundo (OCHS; CAPPS, 1996, p. 20-21).

É inegável o quanto a narrativa autobiográfica tem uma participação em meu processo de elaboração do luto. O exercício de relacionar minha experiência pessoal à teoria, assim como de colocá-la em diálogo com autores diversos e inseri-la em um contexto educacional não tornou menos difícil o trabalho de escrita. Entretanto, esse estilo de narrativa foi ocupando um *espaçotempo* no qual pude estabelecer um reencontro de mundos, que explico da seguinte forma: A partir da data de falecimento de minha mãe (junho de 2021) até meados de 2024, muito transcorreu em termos psíquicos e emocionais. Dessa forma, conforme a escrita e desenvolvimento da tese foram caminhando, momentos muito diferentes se deram para que eu pudesse relacionar minhas experiências; condições distintas do meu self se relacionam com o tempo de cada trecho, de cada meio de expressão (os desenhos, a escrita acadêmica e a escrita mais livre em poesia ou prosa).

Assim como possuo uma relação íntima com os desenhos desde tenra idade, o mesmo ocorreu com a escrita. Desde muito cedo (que me lembre e possuo registro material), desde os seis anos de idade comecei a escrever em diários. Contava sobre meus dias, momentos dos quais gostei muito e outros nem tanto, confessava segredos; passei a fazer cópias de poesias encontradas e depois, em algum momento que não me lembro com exatidão, comecei a me aventurar em rimas e escrever minhas próprias poesias. Assim, a escrita tem, desde muito cedo, uma importância fundamental na minha existência e nos sentidos que atribuo às minhas emoções. Como afirma Benjamin (1994, p. 224-225):

> Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja num momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso [...]. Em cada época é preciso arrancar a tradição do conformismo, que quer apoderar-se dela [...] o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer (Benjamin, 1994, p. 224-225).

A mencionada apropriação de reminiscências atravessa o processo das narrativas que aqui apresento, mas devo dizer que também encontro há algum tempo, essa possibilidade por um caminho não tão solitário ou introspectivo, como paciente na terapia analítica. O *setting* é, também, esse *espaçotempo* no qual minha narrativa ocupa um lugar diferente desses aos quais sou habituada há tanto tempo - desenho e escrita -, pois ele se dá em forma de narrativa oral, de palavras que digo, palavras que troco, que provocam reações físicas e até mesmo o silêncio que percorrem uma sala de análise.

A analista permite que minhas palavras (ou silêncios) não fiquem soltas e sem contorno. Com algum amparo, elas ganham possibilidades de porto que permitem não que o barco de minhas palavras atraque e se fixe, mas que saiba desse lugar seguro de parada, de chegadas e partidas, sobretudo de referência que organiza e dá sentido ao movimento do pensar e do sentir. De certa forma, tal processo se assemelha ao da construção de uma obra literária que, como afirma Candido (2012),

> … é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção. (...) Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. Por isso, um poema hermético, de entendimento difícil, sem nenhuma alusão tangível à realidade do espírito ou do mundo, pode funcionar neste sentido, pelo fato de ser um tipo de ordem, sugerindo um modelo de superação do caos.

O aspecto de organização que Candido (2012) menciona, capaz de nos libertar do caos e, por isso, de nos humanizar, faz eco direto com o que me propus a fazer nessa pesquisa. Desde as releituras e, portanto, "re-análises" dos casos vivenciados

como bolsista Pibid na escola, até minha própria experiência de luto e suas relações estéticas, narrativas e educacionais me auxiliaram no processo de tornar a pesquisa mais humana. Com isso, não quero dizer que histórias ficcionais, por exemplo, não possam nos humanizar, mas falo de uma experiência pessoal e de como, neste caso, as pessoas reais que aqui se apresentam - vivas ou não - provocaram, em mim (e por isso também espero que no leitor), a humanização de um mundo mais próximo da realidade educacional que temos - ainda que à luz dos relatos, nada se repita ou se reproduza integralmente.

Trouxe aqui a professora que, elaborando o luto, voltou a dar aulas e encontrou nas crianças um respiro para dar continuidade à própria vida. A partir de uma narrativa, pretende-se a apresentação de narrativas de Outros, de experiências que, em diálogo com teorias possam trazer luz a experiências de luto que atravessam o ambiente escolar. Para isso, farei uso de uma imagem e a utilizo no sentido daquilo que Benjamin (2006, p. 504) denomina como dialética e autêntica:

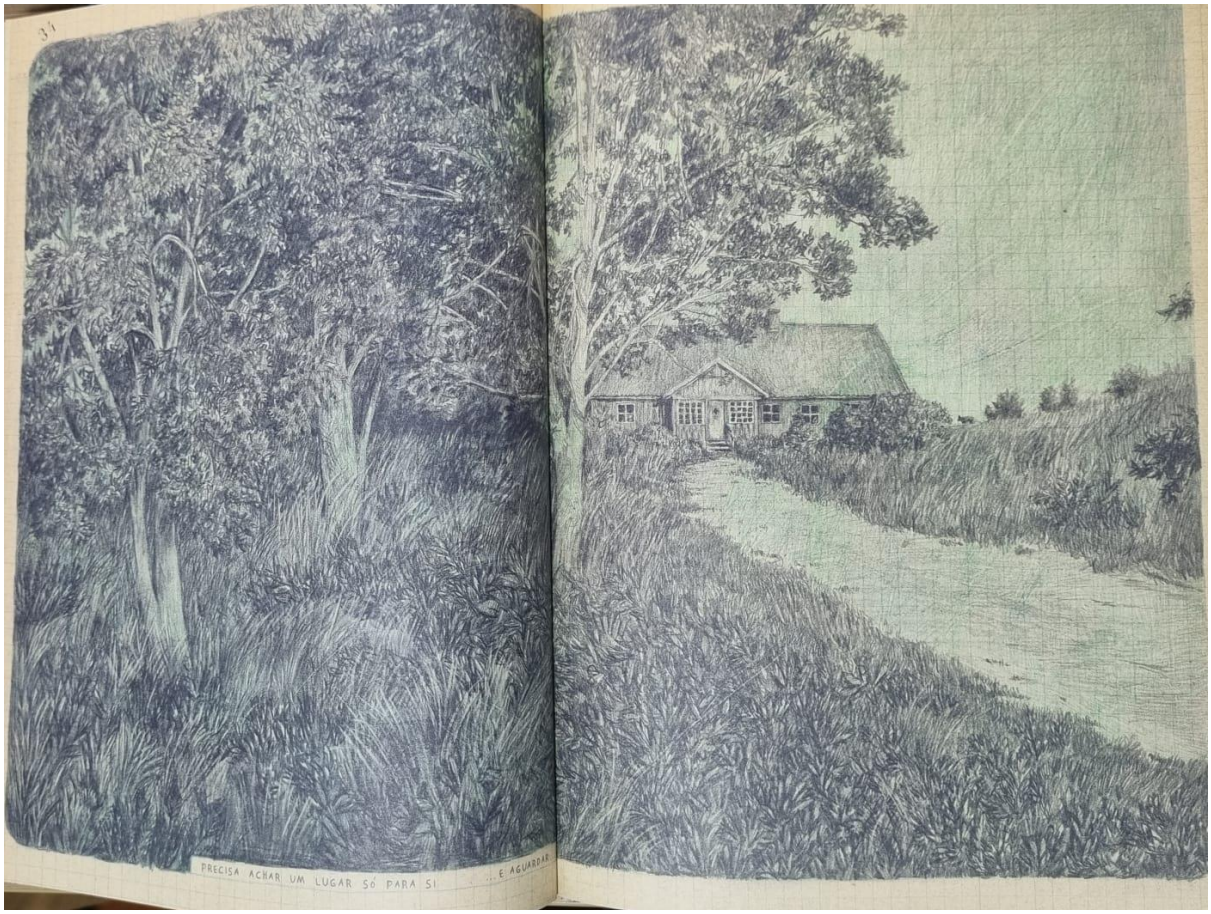
> Não é que o passado lança luz sobre o presente ou que o presente lança luz sobre o passado, mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras, a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido com o agora é dialética – não é uma progressão, e sim uma imagem que salta – Somente as imagens dialéticas são imagens autênticas (isto é: não-arcaicas), e o lugar onde as encontramos é a linguagem.

Levando em consideração essa “relação dialética do ocorrido com o agora”, segue, então, o convite para um passeio em imagem:

A morte, hoje, parece-me um casebre em um lugar muito distante e que só podemos chegar a pé, após uma longa caminhada. Por esse motivo, não queremos chegar até lá e não fazemos visita, apenas falamos sobre ele. Então, quando ela - morte - nos atravessa, tirando de perto pessoas cujo vínculo tem força para estruturar quem somos, vemo-nos obrigados a alcançar o casebre. Corremos muito porque fomos convocados (quer estivéssemos esperando ou não), embaixo de sol e chuva, vento, escuridão e chegamos. Ao adentrar, não encontramos nada, nem ninguém. Depois de uma longa caminhada, ficamos exaustos, choramos incrédulos com nossa chegada. Não há força para que possamos nos alimentar e recuperar cuidados básicos. Algum instinto de proteção nos coloca em posição fetal, encolhidos em nós

mesmos. É uma tentativa de voltar ao útero ou de reunir nossas partes para recobrar algum sentido de si? Pergunta retórica. O casebre estava à nossa espera, sempre soubemos e ouvimos muitas histórias de pessoas que caminharam até o seu próprio casebre, mas nós só vamos quando convocados, intimados. Só é possível retornar à nossa casa de origem após recobrarmos alguma força. Passamos a cuidar do casebre, tirar o pó, varrer o chão, abrir as janelas, cortar a grama ao redor. Dá trabalho, demanda esforço, mas vamos fazendo, ocupando as horas com tarefas que nos distanciam da dor de pensar no que nos levou forçosamente até lá. Após algum tempo pode ser possível pintar as paredes, decorar, fazer uma horta e tornar o casebre habitável, com ares de que seria possível morar ali. Quando parece se tornar habitável, deparamo-nos com o fato de que apesar de nos pertencer e de termos algumas obrigações para com o casebre, não é um lugar para se viver. O retorno ao lar de origem não é menos temido. Agora há o medo de que ao deixarmos o casebre, ele poderá sumir, e uma parte nossa também. Mas o lar de origem também convoca. A despedida é dolorosa, mas carrega algum conforto em relação a tudo o que enfrentamos para chegar até o casebre, para cuidar dele e de nós. A chegada ao lar carrega uma espécie de certeza de que o casebre não é mais tão distante, e que o fato de sabermos o caminho nos modificou. Não é possível dizer o que exatamente foi alterado, mas o vazio entre o lar e o casebre passa a nos habitar por dentro. Há um buraco no peito que não cessa, não tampa. Há, contudo, pontes. Acredito que essa parte da tese seja sobre fazer pontes.

**Figura 1 -** Ilustração "Precisa achar um lugar só pra si... e aguardar".




Fonte: A alma perdida (2020), de Olga Tokarczuk e ilustrações de Joanna Concejo[5].

A imagem descrita acima (figura 1) é muito particular e não se trata de pintar um retrato no qual todos podem caber. Idealmente, talvez possa ser uma imagem para convidar, dar notícia, sinalizar existência e narrar como se apresenta para mim. Sei de histórias de pessoas que ficam presas muito tempo em seus casebres, que não conseguem voltar ao lar de origem, que não recebem ajuda; histórias de pessoas que não alcançaram o casebre e não voltaram para o lar, pois ficaram perdidas nesse caminho. O caminho da experiência de luto não tem trilha definida e, portanto, não forma uma imagem como único retrato possível. Meu empenho aqui é compartilhar a imagem descrita e, a partir dela, apresentar imagens que minha relação estética com o desenho permitiu criar nesse processo.

[5] A imagem do livro chegou até mim, pelas mãos de uma grande amiga, dias depois de ter escrito sobre o casebre. O espanto diante da similaridade do casebre da ilustração com aquele que imaginei foi tamanho, que se tornou impossível não a incorporar na tese.

Considero importante compartilhar que minha relação com desenhos começou na infância. Meu pai desenhava muito bem e, embora não praticasse mais, chegou a mostrar o que fez quando criança e quando jovem: desde cenários que faziam parte de sua vida em área rural, até desenhos bem realistas de perfis humanos. Meu pai também brincava comigo de "jogo do rabisco" sem nem mesmo saber se tratar de jogo utilizado em clínica, como fazia Winnicott (1984), por exemplo. Passávamos horas jogando, e nessa brincadeira sempre me admirava com os traços e imaginação do meu pai. Eram momentos divertidos e de inspiração para mim.

Outra grande influência foi o meu avô materno, o "vô Dito". Ele tinha um armário de duas portas, feito por ele mesmo, cuja altura chegava em sua cintura e, na época, ultrapassava a altura de minha cabeça, de modo que eu precisava esticar os pés para ver o que meu avô aprontava. Ele desenhava em cartolina branca e a composição de sua arte tinha um padrão, embora cada obra fosse muito singular: ao centro havia sempre uma casa principal, ao redor outras casas menores, muito pasto, bois, vacas, cavalos, carroças, muitas pessoas e muitos diálogos que iam de conversas corriqueiras a tarefas de uma rotina rural, discussões ou declarações. Eram vários desenhos em um, uma arte povoada. Depois de desenhar tudo, o vô Dito contornava os traços com caneta preta. Eu frequentava sua casa diariamente, pois era muito próxima à minha. Meu avô morava com seus dois irmãos e um deles era acamado, de modo que toda noite eu acompanhava minha mãe até sua casa para que ela e o tio Geraldo cuidassem do tio Zé. Ele passou cerca de cinco anos na cama, pois teve um derrame, nunca mais falou e perdeu grande parte de seus movimentos. Minha mãe foi enfermeira quando jovem, trabalhou em hospitais e em casas psiquiátricas. Além de ter conhecimento sobre como cuidar, ela tinha uma humanidade grandiosa. Então, enquanto minha mãe e o tio Geraldo trocavam fralda, davam "banho", alimentavam e conversavam, eu jogava baralho com meu avô ou ia acompanhar seus desenhos. Algumas vezes ele me deixava pintar uma parte, mas era sempre um cantinho estrategicamente indicado. Sabendo da relação com suas obras, eu não pedia muito para participar e me contentava em observar ou ouvi-lo contar sobre as ideias ou ler sobre os diálogos. Noutras vezes ele parecia perceber que eu queria pintar e perguntava "quer ajudar o *vô* um pouquinho? Mas toma cuidado…".

Possivelmente por ser rodeada por essas duas referências principais em minha vida e por me alimentar das relações que eu percebia haver entre os desenhos e meu

pai, os desenhos e meu avô, passei a criar a minha relação. Gostava de desenhar sozinha, de inventar, mas passei bom tempo tentando copiar imagens da pasta de papel de carta que tinha na época. Foram brincadeiras e, ao mesmo tempo, treinos, pois ia aprendendo a traçar melhor e também descobrindo técnicas. Apagava, amassava, jogava fora, ficava brava, feliz, entregava de presente. Os desenhos foram fazendo parte de mim, e conforme fui crescendo, foram ganhando mais liberdade e criatividade. Usei muitas noites e madrugadas de minhas férias para desenhar. Eu gostava da sensação de ter a casa e a cidade dormindo, e de estar sozinha, mas não em solidão de desamparo. Sentia-me povoando o papel, morando dentro de um silêncio bom, e criando mundos nos quais eu podia me expressar.

> Winnicott nos informa que, ao longo da vida de um indivíduo, há uma solidão herdada que, em qualquer momento maturacional, continua sendo o fundamento da experiência de si, por mais sofisticado que venha a ser o seu modo de ser. O fundamento básico presente em todos os modos de ser é esse aspecto que ele denomina *solidão fundamental e herdada*.
> (...) O indivíduo ***alcança*** a experiência de solidão. Ou seja, para que haja solidão, tem que haver a presença do Outro, mesmo que não reconhecida (Safra, 2006, p. 35-66).

Essa solidão (Winnicott,1988 *apud* Davis; Wallbridge, 1982) se apresentava no que pude conquistar muitas vezes nesses momentos de estar só e em silêncio enquanto desenhava. Trata-se, fundamentalmente, de uma experiência primitiva. Safra (2006) recupera o que Winnicott aponta sobre a regressão a um estado de não estar vivo, o qual antecede a dependência e, portanto, relaciona-se a um estado de paz onde não havia um Outro. Ou seja, o estado de paz, que vem de um estado de não estar vivo, só é possível de ser recuperado porque a vida de um Outro se apresentou a nós. Portanto,

> (...) a solidão fundamental é o sacrário do sentido de si mesmo. Não há a possibilidade de nenhum gesto criativo que não parta desse estado de solidão, dessa área no si mesmo que é a ausência de comunicação e que é a área do silêncio (Safra, 2006, p. 68).

No meu caso, menciono um silêncio externo - da casa e da cidade -, e hoje percebo o quanto estava relacionado a um silêncio muito primitivo, e o quanto experienciar esse estado me permitia ampliar um espaço interno e seguro de criatividade, o qual também se relacionava com aspectos de identificação com meu

pai e avô. Não por acaso, esse estado de silêncio fundamental herdado reapareceu após a morte de minha mãe. Ao longo do desenvolvimento do texto, os desenhos que se relacionam com a experiência de luto irão compor a tese com a finalidade de auxiliar as discussões. Como menciona Freud (2006), "quando por estética se entende não simplesmente a teoria da beleza, mas a teoria das qualidades do sentir", pretende-se falar da estética como instrumento auxiliar no processo de elaboração do luto, e como ela atuou e vem atuando a meu favor. Na sequência, o que se pretende é abordar a importância de trabalhar o tema do luto na escola. Primeiro, porque ninguém está imune a ele. Segundo, porque a experiência de luto não se refere apenas à morte, mas também à perda de objetos e símbolos que nos são caros - quer sejam reais, quer sejam fantasiados, ou representados por mudanças que nos distanciam de lugares familiares e que nos sustentam psíquica e emocionalmente. No contexto escolar, temos as trocas de turmas, um colega ou professor que vai embora, as mudanças de ciclos, mudanças de ambiente. Ou seja, muitas situações de perda nos atravessam à medida que vamos nos desenvolvendo e pertencendo à instituição enquanto alunos e, especialmente, enquanto sujeitos dotados de individualidades e diferenças nas trocas com o coletivo que ajudamos a formar. Se a escola, tanto quanto possível, investe em um ambiente de relações cujos vínculos se constituem de experiências, tal qual nos sugere Larrosa (2002, p. 27), "a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida", haverá uma função objetalizante (Green *et al*., 1988, p. 99) capaz de fazer sobreviver os objetos perdidos.

> Sugerimos a hipótese de que o objetivo essencial das pulsões de vida é assegurar uma *função objetalizante*. Isso não significa apenas que seu papel seja o de criar uma relação com o objeto (interno e externo), mas também que ela se revele capaz de transformar estruturas em objeto, mesmo quando o objeto não está diretamente em questão. Em outras palavras, a função objetalizante não se limita às transformações do objeto, mas pode promover à condição de objeto o que não possui nenhuma das qualidades, das propriedades e dos atributos do objeto, com a condição de que uma única categoria se mantenha no trabalho psíquico realizado: *o investimento significativo*.

Ao passo que esse investimento possa ter continuidade na escola, as experiências difíceis podem ser elaboradas com segurança e acolhimento, sem que precisem ser ignoradas ou deixadas de lado. Desse modo, ao se trabalhar o luto a

fim de que se torne possível lidar com as experiências de perda, a instituição auxilia para que não se desenvolva ou predomine a função desobjetalizante, a qual "longe de se confundir com o luto, é o procedimento mais radical para se opor ao trabalho de luto que está no centro do processo de transformação característica da função objetalizante" (Green *et al*., 1988, p. 100).

## 5.1 O luto atravessa a escola

Quando comecei a trabalhar na escola em que permaneci até 2023, recuperando e ampliando o que foi dito, na época de estagiária eu ficava no pátio com as crianças do período da manhã, que aguardavam a saída, e recebendo as crianças do período da tarde - elas tinham entre seis e sete anos, pertenciam a três turmas diferentes de primeiro ano em cada período. Apesar de o horário ser, muitas vezes, cansativo, era um dos momentos que mais considerava especial, pois lá eu podia ficar mais intimamente ligada às crianças e suas conversas. Tratava-se de um lugar não muito grande, com mesas e bancos, onde havia espaço para desenhos, pinturas, jogos, brincadeiras inventadas, amarelinha e conversas descontraídas.

Nesse espaço, um dia chegou uma aluna muito cabisbaixa e logo começou a chorar. Eu a coloquei em meu colo e perguntei o que estava acontecendo. A menina me disse estar triste porque a avó havia falecido. Inicialmente, tentei consolá-la perguntando se ela tinha fotos para recordar e ela me disse algo como "*eu tenho, tia, já olhei! Mas não adianta!*". Então, pude perceber que ela não precisava que eu a distraísse de sua dor ou tentasse encobri-la, mas talvez reconhecer aquele sentimento difícil de dor e perda. Lembrei-me de algumas experiências como bolsista Pibid, onde após as idas à escola, em nossas reuniões, além de estudos de teorias da psicanálise, conversávamos sobre os acontecimentos e intervenções, sobre as dúvidas, receios e expectativas. Foram experiências muito ricas, e senti que elas eram uma espécie de proteção e suporte dentro de mim, mesmo não mais fazendo parte do projeto.

> Bion nos ajuda com a sua radicalidade: o analista deve se manter na sessão "sem memória, sem desejo e sem compreensão", exatamente assim para ser capaz de apreender o novo daquilo que é dito e não ficar tentando enquadrar o que é dito em qualquer esquema que esmague o inusitado. Escutar assim é bem difícil, pois estamos acostumados ao contrário: a uma atenção e

> concentração egóica, a saber de antemão, a nos valer de infindáveis explicações científicas para tudo o que há (Maroni, 2008, p. 29-30).

A teoria de Bion, rememorada por Maroni (2008), aparece nesse meu retorno às experiências do Pibid, pois a teoria deste e de outros autores da psicanálise sempre fizeram parte do trabalho que realizávamos. Eram as valiosas reuniões acompanhadas de muito acolhimento nas supervisões dos relatórios somadas aos estudos da teoria que agiam como base para a tarefa que executávamos. Percebo que isso, hoje e cada vez mais, age como base para um conhecimento que criou raízes profundas em mim. Foi a esse tipo de escuta que me voltei na experiência com a criança.

Então, olhei para a menina que chorava e comentei que eu também era criança quando meu avô morreu, e que sofri muito a sua perda, pois nós nos víamos todas as noites. Comentei com ela que na casa de meu avô havia muitos "bebedouros" de beija-flor (expliquei a ela do que se tratava). Disse-lhe que sempre que vejo beija-flores, lembro do meu avô. Perguntei-lhe se havia algo que sua avó tinha ou fazia e que ela gostava. A menina respondeu "*tortinha de morango*". Nesse momento, falei algo como "*Menina*, sempre que você comer tortinha de morango, você vai se lembrar de sua avó. Você pode combinar com sua mãe ou alguém de sua família, de vocês fazerem essa tortinha um dia. Não vai ser igual à da sua avó, porque a dela era só dela, mas vai ser um jeito especial de você matar saudades". Nesse dia, isso acalmou a criança.

No referido contexto e momento, sensibilizada com o sofrimento da criança, eu me dispus a conversar com ela sobre o assunto do luto. Na verdade, não foi uma conversa única, pois além da morte da avó, os pais da menina haviam acabado de se separar. Ou seja, as perdas estavam atravessando a sua vida e, mais do isso, rompendo com aspectos de sua rotina familiar, ao passo que a rotina da escola se mantinha e, no entanto, sofria o impacto das mudanças drásticas ocorridas na vida da menina. Foram muitas as angústias e dúvidas despertadas, de modo que essa aluna me procurava, e eu tentava dizer o que pensava ser possível ir ao encontro de um sentido acolhedor. Certo dia, por exemplo, ela começou a se questionar como o motorista do transporte escolar saberia onde deixá-la, sendo que agora o pai não mais morava na mesma casa. Eu a assegurei de que os adultos conversavam sobre

isso e que ela não precisaria se preocupar, pois com certeza seria deixada no novo endereço. No mesmo dia, mais tarde, ela disse que não seria possível seus pais se separarem, afinal, eles usavam aliança. Contei a ela que, ao se casarem, os adultos assinam um papel dizendo que vão viver juntos, mas quando se separam, assinam um papel dizendo que não vão mais. Ela chorou. Continuei a conversa dizendo algo nesse sentido: “Menina, quando as pessoas vivem juntas, elas querem viver bem, às vezes brigam, mas ficam bem. Mas em alguns casos, com o passar do tempo, as pessoas brigam muito, ficam mais tristes do que felizes, e quando elas estão perto, uma desperta o pior lado da outra. Então, para que elas possam voltar a se lembrar de suas melhores partes, elas precisam ficar longe. Mas você precisa saber que ele vai ser pra sempre o seu pai, mesmo com uma namorada nova (algo que a criança havia contado), e a sua mãe vai ser pra sempre a sua mãe, mesmo que também encontre um namorado. Você não tem culpa de nada do que está acontecendo, e eu tenho certeza de que eles te amam muito”.

Essa criança passou dias muito sensíveis, e brigava constantemente com suas colegas na escola. Houve um dia que conversei com ela sobre o fato de suas amigas gostarem muito dela, não saberem sobre toda aquela tristeza que ela estava sentindo, e também sobre não terem culpa sobre o que estava acontecendo. Disse à menina que, em momentos de muita raiva ou tristeza, ela poderia dizer às amigas sobre o que estava sentindo e que, ao perceber estar melhor, voltaria a brincar com elas. Testemunhei, mais de uma vez, a criança dizendo muito brava que queria ficar sozinha e que depois ela poderia brincar com as colegas. Fui tentando mostrar, conforme via e estava presente, que ela deveria aproveitar o carinho das amigas que estavam preocupadas, pois isso era muito importante e iria ajudá-la a aproveitar aquele tempo que ela passava na escola. Não me lembro de perceber o momento específico em que a menina voltou a se "organizar" por dentro, na rotina da escola e na relação com suas amigas, mas sei dizer que após algumas semanas ela estava mais calma.

Maroni (2008) fala sobre uma nova subjetividade, a de um “não-saber”, que se apresenta no século XXI e sobre não haver mais espaço, portanto, para o imperialismo do saber. Nesse sentido, a autora propõe uma escuta cuja base seja aprender com a diferença, a qual obtemos sempre na relação com o outro.

> É preciso que ensaiemos, juntos, um novo caminho, no qual a **escuta poética** do outro, todos os outros, da natureza, da sociedade, do nosso corpo, do próprio divino, há de ter um novo lugar; como também há de ter lugar o que antes chamamos virtude cognitiva empática: transportarmo-nos para o lugar do outro nos enriquece porque nos põe em contato com a diferença, criando um sem-número de pontos de vista internos e externos. Quanto mais perspectivas acumulamos, mais ricos ficamos! Há também de ter lugar nessa nova subjetividade a intersubjetividade, pois é dela e nela que novos sentidos nos são ofertados como dádivas (Maroni, 2008, p. 32).

Disso obtemos que a escuta poética proposta por Maroni (2008) é muito valiosa para a Educação e, essencialmente, no espaço escolar. No tempo que estive perto da menina que sofria tantas perdas - o luto pela morte da avó e depois pela separação dos pais -, acredito ter feito uso dessa escuta, ainda que não soubesse de sua existência em termos teóricos. Em minha infância, vivi o luto de meu avô; não vivi a separação de meus pais como experiência concreta, mas em fantasia, inúmeras vezes. Em nossas conversas - entre mim e a menina - habitava uma identificação, mas habitavam também as diferenças. Em minhas fantasias de separação dos pais, por exemplo, habitava o medo de precisar escolher uma única pessoa com a qual deveria ficar, e eu precisaria responder a essa questão diante de um júri, na presença de ambos. Meu conflito sucumbia à angústia de precisar decidir e, decidindo, como poderia dizer em voz alta de modo aquele que não fosse “escolhido” pudesse entender não ser menos amado por mim? No caso da menina, sua angústia habitava o medo de detalhes cuja dúvida lhe causava uma dor profunda como, por exemplo, não ter para onde ir ao momento da saída da escola, pois o motorista do transporte escolar não saberia o novo endereço do pai. Algo aparentemente banal se tornou um temor muito grande para aquela criança, e essa diferença, em aspectos dos medos e das fantasias que se tornam tão ameaçadoras quanto a realidade, fui aprendendo a oferecer colo à medida que escutava as diferenças em um fato comum - separação - de modo que, apesar de não poder acompanhá-la na saída da escola, ia me empenhando em aliviar algumas de suas tensões.

Naquela ocasião, não houve um movimento da equipe escolar dedicado a trabalhar o assunto. Eu era estagiária e estava em ambientes nos quais as três turmas que acompanhava se reuniam, e isso permitia um contato mais próximo com essa criança. Às vezes, ela me procurava para dizer alguma coisa, noutras vezes, eu via sua raiva transbordar nas brincadeiras ou na forma de tratar as colegas e tentava intervir e conversar.

Sei que a relação de confiança estabelecida entre nós foi algo positivo e que a ajudou de alguma maneira. No entanto, quantas outras crianças vivem o mesmo que essa menina e não conseguem "pedir colo"? Em muitos casos, a família não divide suas aflições com a professora ou professor, e a criança também não sabe ou consegue dizer. É preciso ter em mente que nem sempre poderemos contar com a sorte e/ou a disponibilidade - emocional, ou na agenda da rotina - de um adulto poder acolher uma criança quando ela mais precisa. Com isso, não quero transmitir um discurso idealista, romântico ou onipotente. Quero, no entanto, chamar a atenção sobre aspectos que atravessam a vida das crianças, sobre o quanto eles impactam sua trajetória de desenvolvimento na escola, e o quanto, na verdade, isso pode e deve fazer parte daquilo que se estabelece como base na formação de crianças e jovens.

Diante da situação que experienciei, penso que uma intervenção direta e exclusiva não é a única possibilidade a se considerar, e nem mesmo a mais viável na maior parte das vezes. Contudo, algo que fazíamos muito no Pibid, por exemplo, era selecionar para leitura histórias infantis que dissessem respeito àquelas crianças, a seu mundo interno, suas necessidades, dificuldades e conflitos. Trazer a temática para uma atividade que fizesse eco ao que estava sendo observado em sala de aula era um modo de, muitas vezes, representar ou simbolizar a história, a conversa ou o que elas evocavam em cada um. Em um mesmo sentido, penso que com um olhar mais atento, o professor ou professora pode trazer à sala de aula um momento no qual a boa e velha roda de conversa possa acontecer a partir de uma história que esteja voltada ao sentimento de perda, aos medos, à sensação de abandono, entre outras experiências de dor. Ou, em vez de uma história, produções como uma obra de arte, uma poesia, uma notícia, uma fotografia são recursos bastante potentes para traduzir as experiências emocionais que estão em busca de alguma forma de linguagem e de expressão.

> Alterando um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as

> suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo (Candido, 2012).

O que Candido (2012) vislumbra sobre a literatura e seu potencial a partir de tudo que pode ser explorado a partir dela, reforça que são muitos os modos de se provocar uma conversa em sala de aula e extrair dela assuntos tão potentes quanto essenciais para a formação humana. Trazer esse momento como parte da rotina, devidamente organizado em dia e horário da semana, não implica dizer que o sofrimento não mais fará parte da vida dos alunos, mas, sim, que a escola dedica tempo e espaço para ele; que, ao invés de ignorá-lo, ela o vê e o acolhe, reconhece-o e ajuda a dar algum sentido para ele, mesmo que, a priori, tenha se apresentado como algo sem qualquer sentido possível à criança, como a separação dos pais, a morte de uma avó etc.

> A diferença entre coisas e eventos é que as *coisas* permanecem no tempo. Os *eventos* têm duração limitada. Um protótipo de uma "coisa" é uma pedra: podemos perguntar onde ela estará amanhã. Um beijo, por sua vez, é um "evento". Não faz sentido perguntar para onde terá ido o beijo amanhã. O mundo é feito de rede de beijos, não de pedras. [...] De fato, se observarmos bem, até as "coisas" que mais parecem "coisas" no fundo não passam de longos eventos. À luz do que aprendemos com a química, a física, a mineralogia, a geologia e a psicologia, a pedra mais sólida é na verdade uma complexa vibração de campos quânticos; uma interação momentânea de forças; um processo que por um breve instante consegue se manter em equilíbrio, semelhante a si mesmo, antes de se desagregar outra vez em poeira; um capítulo efêmero na história das interações entre os elementos do planeta; um vestígio de uma humanidade neolítica; uma arma dos meninos na rua Paulo; um exemplo num livro sobre o templo; uma metáfora para uma ontologia; uma porção de uma divisão do mundo que depende mais das estruturas perceptivas do nosso corpo que do objeto da percepção; e assim por diante, um nó intrincado daquele jogo de espelhos cósmico que é a realidade. O mundo não é feito mais de pedras que de sons fugazes e de ondas que se formam no mar (Rovelli, 2018, p. 81-82).

Os apontamentos reflexivos de Rovelli (2018) ajudam a nos empenhar por uma escola que proporcione, assim, mais eventos do que coisas; mais encontros e significados do que a produção pela produção ou acúmulos. Nesse sentido, dedicar tempo e espaço para aspectos que constituem quem somos e, vez ou outra, nos afetam mais pontualmente a partir de eventos como a morte, por exemplo, contribuem para uma trajetória escolar de mais envolvimento e vínculo com a aprendizagem e o conhecimento.

Em termos institucionais, quero mencionar também o luto que se dá na escola, mas não somente este evidente a partir da morte - seja de alguém muito próximo, um conhecido ou um animal de estimação. Agora proponho que seja possível voltarmos nosso olhar aos “micro-lutos” que se dão dentro do espaço escolar: uma mudança de cidade, uma mudança de escola, de turma, de professor/a, de ciclo, de rotina, ou saída de professores da escola.

O tempo todo esses aspectos que destaquei atravessam a jornada escolar de uma criança. Não haveria como adotar uma abordagem específica ou exclusiva diante de cada fato, pois sabemos que a escola é da ordem do coletivo, apesar das individualidades. Contudo, é possível, sim, que a instituição seja, como já abordado aqui, um colo simbólico. Cito como exemplo o primeiro dia de aula, especialmente de crianças.

> A escola deve preparar com especial zelo sua recepção ao aluno em seu primeiro dia de aula e também ao longo da primeira semana. Depois desse período, o aluno já estará bem mais ambientado na escola e com os colegas, já deve sentir aquele espaço como algo familiar e, mais do que isso, um espaço ao qual ele, em alguma medida, pertença e também que lhe pertença, ou seja, que tem especial sentido a ele, e que faz parte de suas vivências e de sua vida (Villela; Archangelo, 2014, p. 47).

Coisas muito simples e muito ricas estão ao alcance da rotina e podem acolher a criança que acaba de chegar na escola ou em uma nova turma ou com novo/a professor/a. Enquanto trabalhava como professora, por exemplo, muitas vezes realizei a leitura de um livro infantil - Eu não tenho medo, de Todd Parr (2013). Neste livro, o autor traz diversas situações em que a criança tem medo e, na sequência, algo que faz com que ela não tenha medo (ou não tanto) da mesma situação. Em uma passagem, a história diz "eu tenho medo do primeiro dia na escola; Eu não tenho medo quando faço novos amigos". Entre diversos outros tipos de medo, no contexto da roda de conversa, não necessariamente era preciso dar ênfase a essa passagem, mas abrir espaço para que as crianças pudessem falar de seus medos e, entre eles, esse que passa pela perda de um lugar anterior e supostamente seguro (quer seja outra escola ou a própria casa) e depois pela novidade de um ambiente desconhecido com pessoas também desconhecidas.

É válido dizer que os micro-lutos estão ancorados ao sentimento de perda e, portanto, atravessam o espaço escolar especialmente com a saída de professores,

com o afastamento por doença ou até mesmo pela rotatividade abusiva e indiscriminada (comum em muitas escolas públicas de nosso país). Ou seja, a experiência de perda atravessa a jornada escolar dos alunos, ainda que em níveis e frequências diferentes - quer seja um luto por morte, quer seja um micro-luto por perda. Considerar o aspecto daquilo que se perde e de um elemento que entra em substituição (o que não significa o preenchimento da falta) pode ser considerado como algo adaptável ou irrelevante (e esse pensamento é ainda mais comum quando se trata de crianças). Contudo, a ideia de se ignorar ou não falar sobre algo e de que isso pode se dissolver até sumir é absolutamente contrária ao que se pretende sustentar, pois nada simplesmente desaparece na dinâmica das relações.

Retomando minha experiência, quando utilizava o livro mencionado no início do ano, eu costumava contar às crianças alguns de meus medos, passando por coisas simples como medo de sapo e de altura, e depois pelo medo do meu primeiro dia de aula em uma escola nova - a saudade que senti da minha mãe, não saber se alguém ia querer brincar comigo, se a professora era muito brava. Ao contar sobre meus medos, também contava do que fui percebendo, da possibilidade de conversar com a professora, e falava para as crianças que, como meus e minhas alunas, elas sempre poderiam me pedir um abraço. Nesse processo, nem todas as crianças falavam ou davam conta de verbalizar o que sentiam, então, eu abria espaço para desenhos. Isso tudo não significa nenhuma espécie de garantia de evitar os medos ou inseguranças das crianças, mas, ao contrário, abrir espaço para que elas possam encontrar segurança, autorização e confiança para senti-los e expressá-los. Na ocasião, a proposta que eu usava não tinha o luto como tema, embora tivesse a intenção de abrir um espaço para que as crianças pudessem manifestar sobre seus sentimentos de perda - daquilo que as crianças deixam, sem querer deixar, e perdem, sem querer perder.

É preciso considerar que, em um grupo, não há uma espécie de alinhamento de medos e expectativas, pois há crianças que chegam muito animadas e mais abertas às novidades, crianças mais silenciosas, outras que dependem mais da ajuda do adulto para conversas, e aquelas que se comunicam com bastante espontaneidade. Considerando, então, um encontro inicial e um momento no qual não se espera dar destaque às perdas (lutos e micro-lutos) e, ao mesmo tempo, não as

ignorar, a história sobre “medo”, aos meus olhos, era um bom tema capaz de ocupar esse lugar de colo simbólico e suficientemente bom.

O tempo da escola depende de constante manutenção, por isso não pode limitar sua atenção ao início ou encerramento do ano letivo, pois aquilo que acontece entre esses períodos marcantes é o que mantém viva a experiência de vínculos e segurança na relação das crianças com as pessoas que compõem aquele espaço, das crianças com o conhecimento diante do qual estão em busca (ainda que nem sempre se deem conta disso). A tarefa da escola:

> (...) depende de tempo, o tempo lento que o mundo digital e o mundo do consumo odeiam e querem eliminar da experiência. Depende também de vínculos estáveis, que durem o suficiente para a experiência de crescimento mútuo - que envolve idas e vindas, avanços e recuos, conflitos e superações. Evidentemente, a escola precisa encontrar pontos de aproximação com a contemporaneidade, mas não ao preço de sucumbir à lógica do conhecimento fácil, e não raras vezes impensado, da internet nem à lógica dos vínculos que sobrevivem apenas em função de interesses imediatos. Por isso a escola só conseguirá bons resultados se garantir o envolvimento do aluno com ela e com o ensino (Villela; Archangelo, 2014, p. 39-40).

Levando isso em consideração, a construção de vínculos na primeira semana se caracteriza como porta de entrada para que a potência das relações possa ir se enraizando. Sua importância está na garantia de sentimentos básicos - acolhimento, reconhecimento, pertencimento (Villela; Archangelo, 2013) - que permeiam sua função de ensino e, paralelamente, na conservação e continuidade dos mesmos. Isso faz com que a instituição, entre erros e acertos, ocupe a dimensão humana que a constitui.

Em direção oposta, no caso de uma instituição negligente ou que se abstém de suas responsabilidades afetivas no processo de ensino, as chances de que o aluno se sinta deslocado e desprotegido são maiores e quase certas. Nesse cenário, pior do que ser um solo árido no qual o aluno não encontra a base para se desenvolver, a escola acaba por ser responsável pela instabilidade nesse processo e o que mais dela puder derivar (comportamento apático ou agressivo, faltas excessivas, evasão); ou, ainda, responsável por agravar uma condição precária já existente. Com isso, quero dizer que a instituição acaba por inverter os papéis e coloca no aluno uma função que não pertence a ele (ainda que o envolva no processo e o prepare para isso) - a de cuidar, proteger e desenvolver. Se o aluno possuir um repertório psíquico

que lhe permita não introjetar em absoluto o caos direcionado a ele, será possível que a relação com os colegas lhe forneça aspectos da base faltante. Em contrapartida, se o aluno tem um histórico de desamparo e a escola era essa última esperança de inaugurar a “experiência de ser” (ainda que não haja consciência de tal esperança), o impacto da negligência desse encontro pode ser profundamente catastrófico.

Já sabemos que no início da vida o bebê depende da mãe ou figura materna para se desenvolver, ou seja, depende de uma mente adulta capaz de investir nele e por ele até que haja uma espécie de matriz de referência que lhe forneça base para constituir a vida, o si mesmo, o outro e os símbolos.

> Em virtude da falta de apoio egóico ou falta de proteção, o ambiente se impõe ao bebê de tal maneira que o bebê é obrigado a reagir (por exemplo, mudanças repetidas de técnica, ruídos altos, falta de apoio para a cabeça, abandono do bebê, etc.). A continuidade do ser é interrompida e, se o bebê não puder descansar e se recuperar num ambiente que novamente se tornou maximamente adaptativo, a linha de continuidade será restaurada com dificuldade. Um acúmulo de imposição traumática na etapa da dependência absoluta pode pôr em risco a estabilidade mental (sanidade) do indivíduo (Davis; Wallbridge, 1982, p. 60).

Assim, temos que a falta da função materna interrompe a continuidade do ser e impõe ao bebê uma reação precoce, antes que ele tenha adquirido ferramentas em seu desenvolvimento. Nesse mesmo sentido, mas no contexto educacional, se a escola ocupa o lugar de uma mãe que foi ausente ou negligente, isto é, se a criança não teve uma mãe ou ambiente suficientemente bons, a instituição que não cumpre sua função (especialmente o professor/a) soma à essa criança sentimentos terríveis, os quais reavivam o passado e atualizam os traumas de modo que não há, na mente da criança em exemplo, estrutura capaz de suportar. As consequências disso podem ir de comportamentos antissociais (o que carrega a marca de esperança, apesar do sofrimento) à apatia (o que carrega um profundo sofrimento, sem a marca da esperança), ou de fato culminar nas faltas excessivas e na evasão escolar, como citado anteriormente.

A escola negligente a qual faço referência em exemplos é aquela que não se organiza, nem em aspectos de ambiente físico, nem em questões de cumprir com a agenda do ano letivo; aquela que não garante proteção aos alunos ou se abstém de posicionamentos em prol de uma imagem de fachada; aquela cuja equipe de

professores não se compromete com as tarefas e não se envolve com os alunos ou, ainda, que se ausentam constantemente.

> Seja qual for o motivo dado pela escola aos alunos, a descontinuidade da presença do professor responsável pelas aulas tende a trazer enorme desconforto emocional àqueles. De um lado, sentem-se abandonados ou negligenciados - mesmo que não gostem do professor responsável pelas aulas. São pequenas e repetidas experiências de luto (Rustin, 2001), em que devem lidar com os afetos que investiram naquela pessoa e naquele vínculo, a cada ausência, mesmo quando essa é de apenas um dia e decorre de abono previsto em lei. (...) Se pequenas ausências já são significativas, a descontinuidade do professor por longos períodos, bem como sua substituição, certamente torna muito mais intensos os sentimentos de frustração e abandono do aluno em relação ao professor. Tais sentimentos são amplificados se o aluno já apresenta uma experiência emocional de sucessivos ou traumáticos abandonos, especialmente da mãe ou de outra pessoa querida com quem chegou a conviver e a se vincular, tornando, nos casos mais sérios, bastante comprometida ou até irreversível sua capacidade para novos vínculos, inclusive com outros professores (Villela; Archangelo, 2013, p. 51-52).

Daí a responsabilidade de a escola se comprometer com a tarefa de cuidar e proteger para além de ensinar. O envolvimento da instituição e seu empenho em cumprir sua função promove encontros com o conhecimento e, também, os potencializa à esfera significativa. Ao se tornar um ambiente sensível às questões que extrapolam os livros, as provas e atividades, a escola permite que a experiência de continuidade (ou inaugural) de ser venha a adquirir terreno seguro no desenvolvimento das crianças. O colo simbólico e a experiência de ser estão intimamente ligados se pensarmos em termos de “solo fértil” para a vida que se desenvolve (e que nem por isso deixa de oscilar psíquica e emocionalmente nesse processo). Davis e Wallbridge (1982) dão destaque ao que a teoria winnicottiana oferece sobre a experiência de continuidade ao dizer que:

> Ele (Winnicott, 1971) acreditava que, para cada um de nós, há uma continuidade na transmissão da capacidade de *ser*, como indivíduo, de geração para geração. Isto depende de processos naturais facilitados pelo ambiente desde os primórdios da vida e que, portanto, dependem que nós, como membros da sociedade, ofereçamos tal facilitação. Da capacidade de ser surge a capacidade de fazer - de gerar como indivíduos, o que significa não apenas substituir a geração passada e de cuidar dos próximos em ordem biológica, mas, também, de criar e recriar o ambiente cultural. Talvez seja a continuidade e a evolução cultural que distinguem principalmente a condição humana: ‘As experiências culturais fornecem a continuidade na raça humana que transcende a existência pessoal’ (Winnicott, 1967 *apud* Davis; Wallbridge, 1982, p. 194).

A riqueza cultural que habita uma escola faz menção ao aspecto humano de continuidade e da vida pulsional que atravessa seus espaços e seus processos de formação. Se e quando a escola pode ser uma estrutura de humanidade que caminha lado a lado com suas diretrizes curriculares, com suas normas e projetos político pedagógicos, com uma equipe de professores comprometida com a tarefa de ensinar e sensível aos processos que atravessam a aprendizagem dos alunos, ela passa a ser uma instituição viva e capaz de transmitir continuidade de histórias de vida; o legado da ordem do humano.

## 5.2 A morte, o luto, o desenho

Foi durante a pandemia de covid-19, em 2021, que minha mãe faleceu. Minha família toda, com exceção de mim (em cidade diferente) e de meu irmão mais velho, estava contaminada. Morando em minha cidade natal, próxima da cidade de onde vivo há alguns anos, e diante de todo o cenário de cuidados que nos cabiam e limitavam, não pude fazer visitas. Inicialmente, todos passavam por consultas e me atualizavam sobre os cuidados médicos que recebiam. O primeiro a ser internado foi meu pai. Perdemos o contato com ele devido aos cuidados semi-intensivos e à proibição de uso de celulares. Dependíamos de ligações pontuais para informações básicas sobre seu estado de saúde. Dias depois foi minha mãe que ficou em clínica médica, porém, temporariamente e aguardando vaga em algum hospital da região devido ao fato de a cidade ter chegado ao seu limite de leitos (contato com hospitais de campanha). Ao mesmo tempo, meu irmão mais novo ficou internado no hospital de campanha por precaução médica. Depois disso, tudo aconteceu muito rápido: minha mãe precisou ser transferida para um hospital em cidade próxima, eu a vi muito rapidamente, e com a frieza cruel que o coronavírus nos impôs: sem poder tocar, abraçar, beijar. Foi um encontro relâmpago que, se pudesse, eu o teria tornado mais longo. Na sequência, segui a ambulância que fez seu transporte, realizei a internação em termos de documentação, fui à farmácia para deixar itens que a enfermeira solicitou e, em troca, recebi a roupa que minha mãe estava usando. O choque de pegar suas roupas, entregar itens e não poder mais encontrá-la, trocar palavras, foi algo muito difícil de descrever até hoje. Voltei para casa com a mente ocupada pela

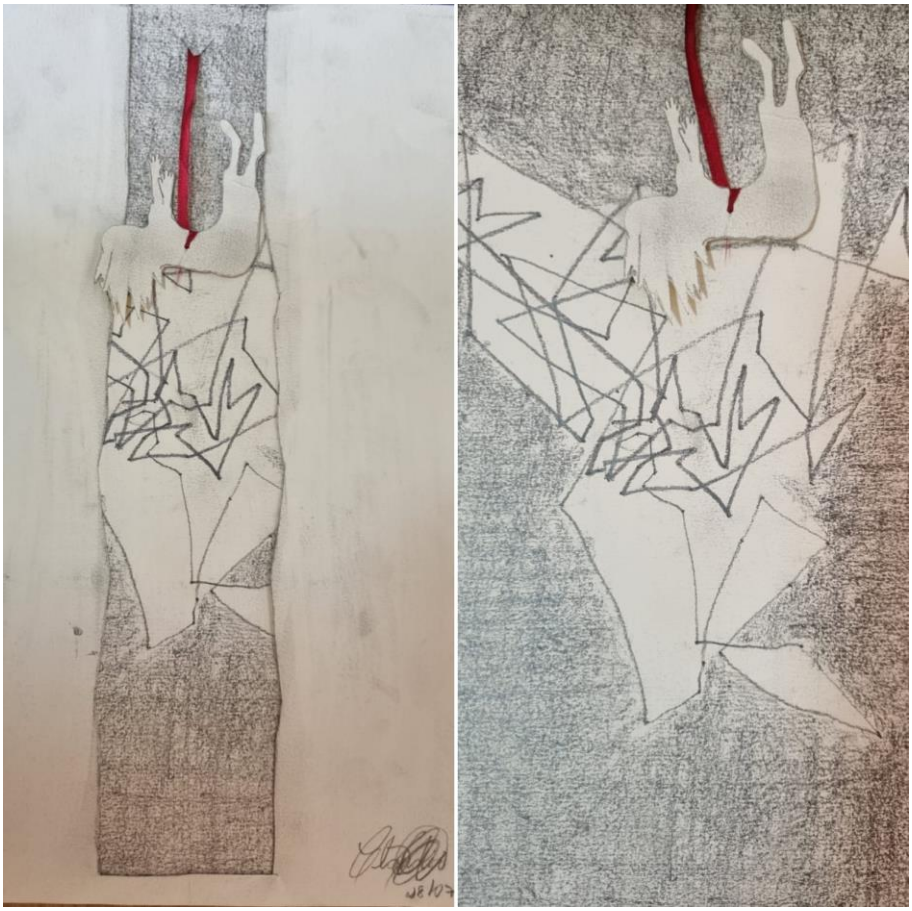
internação da minha mãe, pai e irmão mais novo, além do fato de não podermos nos comunicar, e de cada um estar em um lugar. Meu pai sequer sabia sobre o estado de minha mãe. No dia seguinte, recebi um boletim médico com informações sobre o estado de saúde dela, mas para alguém leiga e agarrada ao fio mais fino de esperança, aquilo não significava nada além do fato de eu precisar torcer e muito para que tudo passasse. Pude contar com alguma dose de sorte no fato de a enfermeira que cuidava de minha mãe ser conhecida de meu tio (irmão da minha mãe). Isso possibilitou uma última troca de mensagens entre nós e, devo dizer, muito dolorosa. A voz de minha mãe estava debilitada devido à falta de ar. Aos prantos, escutei o que ela me dizia com muito esforço, e só pude pensar em responder e dizer que eu e todos que sabiam de sua condição estávamos em torcidas e preces por sua melhora. Pude dizer que a amava muito, como sempre dizia. Ao final do mesmo dia recebi ligação do hospital comunicando que eu precisava ir até lá. Implorei por notícias, mas não me disseram nada. Aquele fio muito fino de esperança estava quase arrebentando, mas ainda estava lá, e fiquei tentando imaginar que o pior cenário seria a sua intubação. Infelizmente ou não, já que não me sinto capaz de julgar o que poderia ser pior para minha mãe, foi em seu processo de intubação que ela sofreu parada cardíaca. Não pude mais vê-la. Não pude me despedir em termos de rituais, de enterro, e de todo o processo difícil, mas importante diante da morte. Meu irmão mais novo recebeu a notícia por telefone, ainda internado. Dias depois, quando meu pai melhorou, contando com mais alguma dose de sorte (em meio a tanto sofrimento, as raras possibilidades de se poder humanizar mais as coisas é, de fato, sorte), meu pai foi colocado no mesmo quarto que meu irmão. Foi nesse dia que, para ele, representaria algo bom, afinal, ele estava melhorando, demos a notícia mais difícil de nossas vidas. Meu irmão me ligou por chamada de vídeo e, assim, choramos juntos a morte de minha mãe. Foi tudo muito, muito frio. A ausência de abraços de pessoas amadas, de olhares que não sabem o que dizer porque simplesmente as palavras não servem e não encaixam, esse abismo na dificuldade de despedida foi uma experiência de dor profunda. Na margem da sorte, pude contar com pouquíssimas pessoas no dia do enterro - meu companheiro, um casal de amigos que me conhece desde a infância e que me têm como “filha do coração”, meu irmão mais velho e cunhada. Rosana, que é essa grande amiga e que me conhece há tantos anos, fez uma prece, e até hoje sou muito grata pelo suporte e sensibilidade naquele momento

tão restrito, breve e doloroso. Devo dizer que essas pessoas me ajudaram a dar os piores passos de minha vida. Eu não teria caminhado sem elas. O dia seguinte à sua morte era o meu aniversário. A distância das datas não tornaria tudo menos difícil, devo confessar. Mas ao mesmo tempo, deixou, sim, mais doloroso.

Eu me lembro de sentir meu coração gelado, muito gelado. Um frio congelante incapaz de aquecer por dentro me tomou. Depois, cerca de pouco mais de um mês, a relação de infância que eu tinha com os desenhos reapareceu. Infelizmente, não foi um reencontro do modo como esperei. No entanto, hoje percebo que pude me conectar com uma parte muito importante minha, parte de uma infância que, apesar de não ter a referência estética de desenhos com a minha a mãe, tinha relação direta entre ela e o silêncio. Minha mãe sempre foi o oposto de quietude. Seu tom de voz era naturalmente alto, sempre cantava, constantemente derrubava ou quebrava alguma coisa e isso era acompanhado de algum xingamento dito também em voz alta. Minhas brincadeiras pelas ruas próximas de casa eram interrompidas com a potência de sua voz que chamava aos berros "Claudia Reginaaaa". Sua gargalhada era igualmente alta e contagiante. Falar sobre todo o "barulho" de minha mãe significa dizer que o silêncio que eu buscava nas noites e madrugadas para desenhar implicava a presença internalizada de minha mãe. Por pura composição dentro dessa oposição, o silêncio abrigava o barulho de minha mãe. A mãe que dormia estava acordada dentro de mim e, podia, de fato, acordar a qualquer momento. Muitas, senão em todas as vezes, ela acordava no meio da noite e dizia "cê tá aqui ainda, menina!", ou então despertava dizendo meu nome e pedindo "vai dormir!"; noutras vezes, perdia o sono e ia para a cozinha (onde muitas vezes eu ficava), sentava e fazia um lanchinho enquanto conversava comigo. Isso quer dizer, e vale a pena mencionar que só me dou conta disso agora, que recuperar minha relação com os desenhos foi, também, recuperar esse encontro íntimo com a mãe que agora não mais pode me acordar nas noites e madrugadas, mas pode me despertar de maneiras que ainda sigo em fase de descobrir.

Entretanto, no início do luto, o frio, a escuridão, e a certeza de não mais encontrar minha mãe e todo o seu barulho em vida me desmoronou (figura 2).

**Figura 2 -** Desenho 1.



Fonte: Autoria própria (2021).

Uma sensação de cair sem fim. Um desespero na dificuldade de dormir e, quando dormia, na dor de acordar com a ausência de mãe e todo o vazio e medo que isso implica.

> O luto profundo, a reação à perda de alguém que se ama, encerra o mesmo estado de espírito penoso, a mesma perda de interesse pelo mundo externo - na medida em que este não evoca esse alguém -, a mesma perda da capacidade de adotar um novo objeto de amor (o que significa substituí-lo) e o mesmo afastamento de toda e qualquer atividade que não esteja ligada a pensamentos sobre ele. É fácil constatar que essa inibição e circunscrição do ego é expressão de uma exclusiva devoção ao luto, devoção que nada deixa a outros propósitos ou a outros interesses (Freud, 1917).

Como Freud (1917) escreve, noto que eu não tinha nenhuma capacidade de passar as horas e os dias sem pensar em minha mãe ou em qualquer coisa vinculada a ela e à sua falta.

Vale dizer que aquilo que tenho a dizer hoje sobre meus desenhos são pensamentos e reflexões que só me são possíveis nesse tempo do agora, pois no passado eu não possuía as palavras ou, melhor dizendo, eu não conseguia acessá-las. Enquanto desenhava, não havia uma ideia concreta do tipo que há quando pensamos, por exemplo "vou desenhar uma casa". Pegava o lápis e o papel, começava a fazer algo e, muitas vezes, só percebia do que se tratava após concluir o desenho. Se pensamos no exemplo da casa, posso descrever o processo como: cada um tem uma imagem “pronta” de casa, se lhe for solicitado que a desenhe. Contudo, enquanto você, de certa forma, transfere a imagem que tem em mente para o papel, outras ideias podem atravessar o seu processo criativo e, ao invés de desenhar uma janela fechada, você faz uma janela aberta. Ao desenhar a casa, você pode passar a criar, também, o local onde ela está, se há sol, lua, chuva, pássaros, flores, árvores. Ou seja, com isso quero dizer que o exercício de desenhar permite que imagens mais ocultas em nossa mente possam aparecer. Com o passar do tempo, é possível perceber detalhes da imagem que, quando foi realizada, não eram tão perceptíveis. Vemos a palavra se desdobrar e se ramificar nas sessões de análise, nas quais o analisando diz coisas que o analista, com sua escuta analítica, é capaz de operar na interface entre o que foi dito e o que foi silenciado; destacar, recuperar, associar ou auxiliar nesse processo, de modo que algo que parecia muito familiar ou, então, muito irrelevante, ganha sentidos, contornos, pulsação. A palavra, nesse contexto, possui um apoio na dupla analítica que se forma, enquanto o desenho do modo que descrevo se dá de modo mais introspectivo e solitário. Não quero, com isso, dizer que há uma sobreposição do desenho à escrita, mas percebo haver uma relação colaborativa que, apesar de habitarem lugares diferentes na elaboração do luto, um (desenho) aparece quando me falta a outra (escrita) e vice-versa.

A respeito do que se pode ler e interpretar no ramo da estética, Freud (2020) fala sobre sua atração pelo conteúdo de determinadas obras de arte para além das qualidades técnicas que possuem, pois, sendo ele um leigo no ramo, restava-lhe analisar os efeitos que as obras lhe provocavam.

> O que nos empolga de forma tão intensa pode ser, de fato, segundo minha interpretação, apenas a intenção do artista, na medida em que ele conseguiu expressá-la na obra e nos permite compreendê-la. Sei que não se trata de uma apreensão meramente intelectual; trata-se do **estado dos afetos** [grifo

> meu], da constelação psíquica, que devem levar, no artista, a força pulsional até a criação. Mas por que a intenção do artista não pode ser transmissível e ser compreendida em uma palavra, como qualquer outra atividade anímica? Talvez porque, nas grandes obras de arte, isso não seja alcançado sem a utilização da análise. Então, a própria obra deve possibilitar essa análise, quando ela é a expressão das intenções e emoções do artista, que nos atingem. E, para alcançar esta intenção devo, antes de tudo, encontrar o *sentido* e o *conteúdo* do que é representado na obra, ou seja, devo poder *interpretá-la* (Freud, 2020, p. 184).

Isso contribui para o que tento explicar em meu processo de elaboração do luto contando com os desenhos e, depois, com a linguagem escrita, de modo que ambas estabeleçam um canal de comunicação em dimensões diferentes, porém complementares.

Esse primeiro desenho (desenho 1 – figura 2) foi uma necessidade de colocar para fora um pouco do caos e sensação de abandono que me habitavam por dentro. Há a representação de cair sem fim, dos estilhaços, do buraco estreito e quase sufocante; o desenho ao lado é, na verdade, extensão do primeiro, pois é uma folha colada atrás, na intenção de representar que há uma queda por um buraco estreito e, no entanto, o vazio é grande, mais escuro e com mais estilhaços. Há também um fio preso ao corpo como o cordão umbilical que, agora, não mais se desligava por um processo de nascer, mas de morrer (e diria que, mais adiante, do que pode permanecer vivo depois da morte). A única cor é a do cordão vermelho e que, intencionalmente, ali foi colocado como representando uma dor que sangra.

Confesso que não gosto da ideia de precisar descrever um desenho meu, porque tenho a impressão de que ele perde a possibilidade de se esticar e continuar. Tendo a acreditar que há muito mais conteúdo na imagem do que naquilo que eu mesma posso supor a respeito do que registrei. A respeito de uma prática de pôr em fluxo as emoções, quando desenho, faço-o justamente porque não tenho as palavras, ou elas não são suficientes, ou atrapalham esse exercício de externalizar um pouco do meu mundo interno. No entanto, reconheço a importância de fazer um movimento de aproximar e relacionar a impressão estética com a descrição das intenções, pois isso permite colocar em curso um diálogo e reflexões teóricas sobre a experiência estética no processo de elaboração do luto, além de suscitar no leitor outras imagens e palavras que ajudam a compor o processo dialógico entre autor e leitor.

Ogden (2017) discorre sobre o isolamento dialógico entre analista e analisando ser um caminho inverso e impeditivo no que tange à compreensão de nossa história.

A derivação desse pensamento que me ocorre é o fato de que ao isolar um pensamento ou uma experiência, inviabilizamos a possibilidade de expandir nossa história, bem como de nos apropriarmos (mais e melhor) dela.

> O isolamento de qualquer porção de diálogo analítico entre analista e analisando, ou do discurso entre pensadores analíticos resulta em alienação individual e cultural. Não é como se uma parte do passado desaparecesse; isto não pode acontecer porque o passado é imutável. Porém, nós podemos isolar a nós mesmos da nossa história. História difere de passado pelo fato de que o último é simplesmente uma coleção de eventos, enquanto história é uma criação que reflete nossa memória consciente e inconsciente das nossas representações individuais e coletivas, distorções e interpretações sobre o passado. Ao nos isolarmos da história dialógica que nos precedeu e, de certa forma, criou o nosso presente, passamos a ter mais dificuldade para reconhecer e compreender nós mesmos totalmente através de símbolos, significados, ideias, sentimentos, arte e do trabalho que criamos. Conforme nos isolamos de uma porção do discurso, nós morremos, porque, proporcionalmente a esse isolamento não existimos para nós mesmos (por exemplo, em termos de autorreflexão) (Ogden, 2017, p. 13).

Nesse sentido, a apresentação de minhas produções estéticas aqui se apresenta com o intuito de dialogar minha história e colocá-la em lugares outros que não somente o de externalizar e elaborar o luto, mas também de refletir, escutar, homenagear, e ampliar sentidos tendo como suporte a teoria psicanalítica.

Em um texto de 1950, Winnicott fala sobre um conhecimento que se manifesta em nós de modo natural e espontâneo a partir de uma experiência nova. É claro que há, sim, uma bagagem daquilo que conhecemos em livros, teorias, e também de observações e intuições. No entanto, é diante de algo inédito que se inaugura em nós um conhecimento íntimo, costurando tempo e experiência à medida que acontecem. Winnicott (1950 *apud* Davis; Wallbridge, 1982), nesse texto, não escreve às mães, mas sim àqueles destinados a cuidar delas - médicos e médicas, enfermeiros e enfermeiras, companheiros que auxiliam sua jornada na maternidade. Segundo o pediatra e psicanalista, a mãe que pretende estudar de modo a buscar em uma espécie de manual a ideia de “como ser mãe” poria tudo a perder, já que é a experiência construída na relação com o bebê aquilo que de mais natural e potente a habita. A cargo disso, Winnicott (1950 *apud* Davis; Wallbridge, 1982) vai descrever os três estágios do bebê e de sua relação com o mundo, usando como exemplo o corpo do bebê no corpo/colo da mãe. O primeiro estágio é marcado pelo fato de o bebê não saber de nada, nem de si para além do soma que existe e tem percepções; o segundo

estágio é aquele no qual os movimentos do corpo do bebê atravessam o espaço - movimentos espontâneos como mexer os braços, balançar ou esticar as pernas; o terceiro é aquele no qual o espaço/ambiente surpreende o (corpo do) bebê - no exemplo do autor, uma campainha toca e a mãe assusta. Esse susto interrompe aquele "fluxo espontâneo" do bebê contido em si e de seu corpo atravessando o espaço. Até que o bebê volte ao estado natural e seguro de ser um bebê, há um tempo a ser considerado e, por assim dizer, respeitado e acolhido através do corpo da mãe, mais especificamente, de seu colo. Por fim, o autor reafirma as potencialidades da mãe de modo que ela mesma possa construí-las e percebê-las:

> Busquei descrever diversos aspectos daquilo que você faz naturalmente, para que consiga reconhecer o que faz e para que perceba suas habilidades naturais. Isso é importante, pois pessoas insensatas muitas vezes tentarão ensiná-la a fazer coisas que você já sabe fazer melhor do que se alguém tentasse ensinar. Quando está segura disso, pode agregar a sua experiência como mãe todas as coisas que podem ser ensinadas, visto que há muitas coisas de valor que nossa civilização e nossa cultura têm a oferecer, desde que isso não implique perder aquilo que está em você de modo natural (Winnicott, 2020, p. 32).

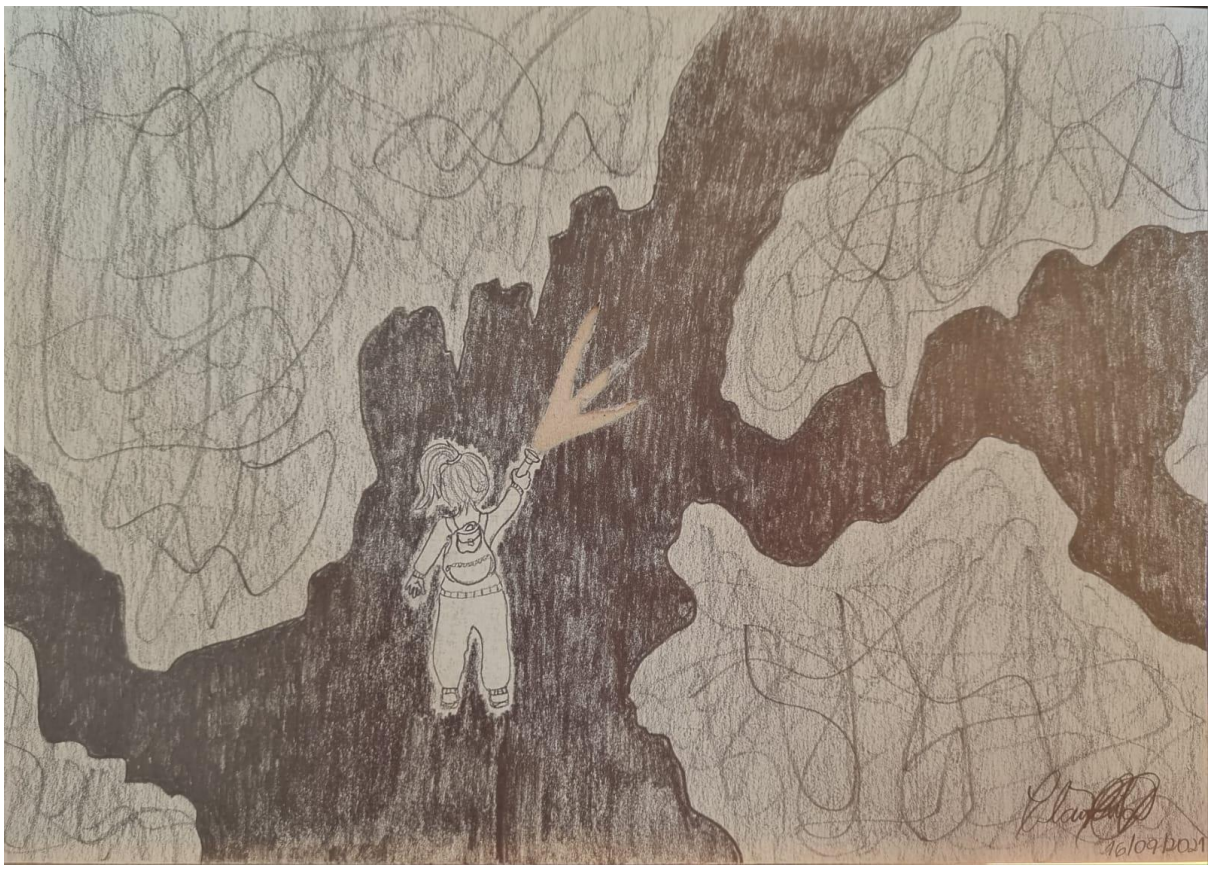
Para dar continuidade a essas considerações preciosas fornecidas por Winnicott, proponho um contraste de cenário a partir da seguinte experiência: quando o bebê perde sua mãe. No meu caso, então, quando a filha perde a sua mãe.

Por um lado, temos que Winnicott, em 1950, enfatiza a importância de a mãe reconhecer a sua maternagem, tomando para si a sabedoria de cuidar de seu bebê a partir daquilo que observa, sente, intui, e também daquilo que o encontro dos corpos proporciona de modo singular - uma carga afetiva tecida e costurada a cada olhar, música, carícia, balanço, risos e choros, suspiros de fadiga e de dor, resmungos, e inúmeras formas criativas de cuidar. Eu diria que Winnicott vai descrevendo as formas de a mãe tornar-se mãe (espontaneamente) e, ao passo que ela faz isso, vai contornando a experiência do bebê de ser filho/filha. Esse contorno é, metaforicamente, aos meus olhos, a matéria-prima da aorta do bebê e irá mantê-lo vivo enquanto puder pulsar naquele corpo. Devo dizer também que o calibre dessa artéria, sendo a mais importante de todas, vai depender do quanto a mãe pôde ser suficientemente boa. Se considerarmos uma mãe não devota ao bebê, não tendo sido capaz de fornecer um ambiente acolhedor que fornece experiências de amparo diante do desamparo, de reparação diante das falhas, esse bebê irá se desenvolver (em

minha metáfora) com uma aorta mais estreita, com dificuldade de distribuir oxigênio ao corpo. Mas considerando que tudo ocorra bem e que a mãe suficientemente boa esteja em jogo, o bebê passará a se desenvolver com uma aorta em perfeitas condições e calibre, distribuição e pulsação.

Então, por outro lado, quero trazer a ideia de que o filho/filha sabe o que fazer quando perde a mãe (suficientemente boa). Pretendo, então, falar do meu lugar de filha, uma bebê cuja mãe suficientemente boa faleceu, mas deixou como legado uma aorta em plenas condições de pulsar mesmo em sua ausência.

**Figura 3 -** Desenho 2.



Fonte: Autoria própria (2021).

Nesse desenho, estou caminhando por uma caverna escura, cheia de um entorno confuso e desordenado. Mas também carrego uma mochila, e uma lanterna em uma das mãos. Na época, não fiz essa associação, mas hoje penso na mochila como uma espécie de “kit sobrevivência”, contendo coisas que podem me ajudar em momentos difíceis, e coisas que “trouxe de casa”, que sempre estiveram comigo. O

corte realizado na “luz” da lanterna foi feito com a intenção de transpassar a escuridão, de ter um lugar por onde a luz me permite ver e atravessar ao mesmo tempo. Penso que estava desenhando algo parecido com o que tento verbalizar “uma filha sabe o que fazer quando perde sua mãe”, e penso na mãe internalizada, simbolizada na mochila que levo comigo.

Em “A mulher dos pés descalços”, Mukasonga (2017) escreve em memória de sua mãe. Durante o exílio de sua família na região da Bugesara, no final da década de 1950, temos contato com a rica cultura que permeou a vida familiar de um povo e, especialmente de sua mãe, que passou muito tempo existindo para sobreviver em termos de uma vida biológica, mas, também e não menos importante, cultural, antes do genocídio de Ruanda. A certa altura do livro, Mukasonga conta a respeito da importância do fogo nos *inzus*[6], o qual deveria ter a chama sempre acesa. Isso, mais do que uma função, era a expressão de uma mãe guardiã que sabia cuidar de seu lar. Apesar de todos os cuidados, se infortunadamente a chama se apagasse, era preciso ir buscar fogo nos vizinhos.

> Nesse caso, ela deveria levar um tufo de mato seco, colocar nele uma brasa e guardar tudo dentro de uma folha de bananeira. Na volta, ia soprando os gravetos tomando cuidado para as faíscas não atingirem a palha que fica ao longo do cafezal (Mukasonga, 2017, p. 40).

Mukasonga (2017, p. 40) conta que o irmão mais velho zombava da mãe e dizia não entender o porquê ela atravessava o vilarejo (visto que os vizinhos não moravam próximos), se eles tinham uma caixa de fósforos. Ao passo que a mãe suspirava e respondia "olha, meu filho, os brancos já nos deram muito presentes e você está vendo onde nós fomos parar! Então, se for preciso, me deixe ir buscar o fogo como sempre fizemos na nossa terra. Ao menos, resta alguma coisa".

O relato narrativo de Mukasonga fez com que eu pensasse sobre os meus modos de “manter o fogo aceso” para fazer restar e sobreviver o legado de minha

[6] A autora diz que optou por manter o nome em *kinyarwanda*, “pois, em francês, só existem nomes pejorativos para designá-la: cabana, barraca, choça”, e que “em Ruanda, não há mais casas como a de Stefania hoje em dia. Agora elas só podem ser vistas nos museus, como esqueletos de animais imensos desaparecidos há milhões de anos”. Já em sua memória, “o *inzu* é uma casa cheia de vida, com risadas de crianças, conversas alegres de moças jovens, histórias murmuradas à noite, rangido de pedra moendo os grãos de sorgo, barulho de cerveja fermentando e, na entrada, batida ritmada do pilão” (Mukasonga, 2017, p. 31-32).

mãe. Os escritos livres, em prosa ou poesia, os desenhos e parte expressiva desta tese me auxiliam no processo de mantê-la próxima, apesar de sua ausência. Nesse sentido, uma filha “saber o que fazer” ao perder a sua mãe implica menos no fato de não sofrer ou estar imune à tristeza de um luto que parece se modificar com o tempo do que encontrar modos de elaborar a dor “apesar de”.

Levou certo tempo para que eu entrasse na casa onde nasci novamente. Primeiro, porque a recuperação de saúde de meu pai e irmão precisou de cuidados. Segundo, porque o retorno do meu pai à sua casa também foi um processo cuidadoso. Foi doloroso (de um jeito que sinto a dor me revisitar) passar pelo portão de entrada e dar passos que me aproximavam de uma casa onde minha mãe nunca mais poderá estar, apesar de sua memória viva. Fui eu que fiz o trabalho de esvaziar o seu guarda-roupa. Fiz isso de um modo quase mecânico e apressado, organizando peças e separando tudo em sacos que iriam para doação. Minha mãe nunca gostou de acúmulos e sempre dizia sobre a importância de fazer circular as coisas e a energia delas; sobre doar ao invés de guardar e deixar juntar pó ou apodrecer (essa foi uma das chamas que aprendi a manter acesa). Separei poucas peças que sabia que me serviriam, reservei uma ou outra para uma de suas irmãs, e o restante ficou fechado até o dia da doação. No entanto, nesse processo que procurei fazer o mais rápido possível com medo de não concluir a tarefa ou de sucumbir em seu processo, reservei dois vestidos que me faziam lembrar muito de minha mãe. Chamei meu pai e irmão mais novo, que estavam na casa naquele mesmo dia, e perguntei qual daqueles vestidos eles tinham uma memória mais viva, feliz ou especial em relação à minha mãe. O vestido que eles escolheram era aquele que eu estava inclinada a escolher, então, separei-o e guardei. Naquele instante, eu não sabia o que faria com ele, mas reservei com o intuito de fazer algo artístico para que pudéssemos ter como lembrança. No ano seguinte à sua morte, peguei o vestido em questão, rasguei alguns pedaços e fiz quatro pinturas que ficaram divididas entre mim, meu pai e meus dois irmãos, apresentados na figura 4.

**Figura 4 -** Retalhos.

Fonte: Autoria própria (2022).

Cada pintura tem um pedaço do mesmo vestido. Deixei que minha família escolhesse os quadros e percebi que acabei ficando com aquele que mais me identificava - o primeiro que fiz (na imagem, o primeiro no canto inferior direito), no qual as emoções estavam mais afloradas e, por isso, menos definidas.

> Stokes fala da obra de arte como sendo um objeto individual, separado, diferenciado, mas que é feito de um material indiferenciado, algo que sugere uma entidade inteiramente separada, mas mantendo um pulso comum e ligado ao coração das coisas. Stokes diz que é isso que o artista labuta por recriar, um sentido de fusão, renovando assim o sentimento oceânico, mas combinado com a "outro-icidade" do objeto. E Stokes diz que é a partir deste estado de fusão, no qual se intercambiam as ideias, que flui a identificação poética (Milner, 1987, p. 198).

A leitura do que diz Milner (1987) cai como uma luva diante do que fiz em 2022 e, na verdade, daquilo que começou com uma ideia bastante abstrata em 2021 quando senti que deveria reservar uma peça de roupa para dar um sentido artístico a ela. Poder transformar o vestido de minha mãe em uma lembrança repartida,

deixando um pedaço de algo que era seu, de uma roupa que eu e minha família temos memória de seu sorriso e de momentos ao seu lado, foi algo muito significativo para mim. As pinturas têm o vestido em comum, têm a pessoa em comum, mas se relacionam de modo particular com a esposa que ela foi, com a mãe que foi para cada um de seus três filhos e a esposa e mãe que pudemos e podemos enxergar que era. Tive a intenção de que todos pudéssemos ter algo concreto para olhar e nos lembrarmos dela e, ao mesmo tempo, que fosse algo ressignificado, assim como aquilo que ela dizia sobre fazer as coisas circularem. Desse modo, acho que fui feliz em meio à tristeza nesse caminho de fazer circular a sua memória e de expressar o luto.

Anteriormente, fiz um breve relato sobre minha relação pessoal com os desenhos e com a escrita, e isso resume um pouco sobre minha relação com a Arte. Percebo o quanto os seus modos de criar e recriar me permitem ampliar não apenas as emoções em sentido de escoamento, mas em sentido de transformar, de materializar e tornar visível uma parte de aspectos que, inicialmente, parecem mais abstratos, sem nome ou sem forma.

> Qualquer tentativa de explicar a arte exclusivamente em termos de história dos desejos (ou seja, em termos da gênese das forças amorosas adultas, a partir das suas formas mais precoces do amor infantil) parece estar deixando algo de lado, ao menos para os artistas e para os críticos de arte sensíveis. (...) É como se Maritain estivesse dizendo que qualquer "explicação" da arte que considera apenas o conteúdo dos desejos reprimidos (...) deixa de lado justamente aquilo que a arte lutou por tocar, não apenas desejos escondidos mas um modo diferente de funcionar, e um modo de funcionar que é essencial caso o objetivo seja criar algo novo (Milner, 1987, p. 210-211).

Mais uma vez, Milner (1987), com o apoio de outros autores, reflete acerca do vasto campo que a Arte pode ocupar em nossas mentes. Ela recupera o que Freud considera em termos inconscientes e dos desejos relacionados a ele e, envolvendo outras visões conceituais, expande a definição: aquilo que a mente humana é capaz de alcançar ou fazer emergir através de expressões artísticas escapa em um “algo mais” associado ao criar. Sabemos que o ato de criar, necessariamente, implica algo novo, por mais que esteja associado a noções já conhecidas.

Davis e Wallbridge (1982, p. 80) recuperam o que Winnicott (1949) diz a respeito da criatividade, a qual envolve o indivíduo em uma ação espontânea relacionada à sua vivência (da mesma forma como ocorre com o brincar da criança).

Segundo os autores, à medida que o bebê sofre a ilusão da onipotência é que surge a capacidade de criar. No processo de desilusão, o bebê se dá conta de sua relação de dependência de modo que, rumo à conquista da independência, exerce uma continuidade de sua capacidade criativa. Em conformidade com a expectativa de uma mãe suficientemente boa, a área da ilusão age, portanto, como propulsora da capacidade de criar.

> O potencial da área da ilusão reside na possibilidade de um intercâmbio infinitamente variável no qual o indivíduo pode retirar algo do "conjunto comum à toda humanidade" e contribuir para uma cultura que "garante a continuidade da raça humana que transcende a existência pessoal". A realização deste potencial depende de um ambiente-suporte na etapa da dependência absoluta (Davis; Wallbridge, 1982, p. 80)

Enquanto a vida é dependente do outro - no caso do bebê, figura materna -, há uma espécie de garantia de sua continuidade e, consequentemente, das satisfações. Ao passo que essa garantia foi estabelecida, e que a ilusão de onipotência foi vivenciada, o bebê pode explorá-la criativamente.

Para além de aspectos primordiais que envolvem o desenvolvimento humano, considerando algumas garantias básicas que se mantêm vivas em nossas estruturas psíquicas e, por isso, permitem que sobrevivamos às dores em sua ampla variação, Milner nos diz do aspecto novo que realça as criações. Considerando todas essas bases conceituais que trouxe até aqui posso dizer, de modo bastante particular, sobre a morte e o nascimento que coabitam a manifestação criativa da arte: partes que eliminamos de acordo com aquilo que desconsideramos (ao usar algumas cores, deixamos de escolher outras, por exemplo), e partes que despertamos para nascer - por não caberem mais em uma espécie de confinamento do pensar ou do sentir, ou simplesmente por precisarem ter notícia de sua existência através da forma (escrita, moldada ou desenhada). Não à toa, algo muito semelhante acontece em sessões de análise, onde falamos para nos escutarmos e para que a escuta do analista nos auxilie a ver as formas, recriá-las ou atribuir-lhes novos sentidos. A exemplo disso, Ferro (2021) fala sobre a "tinta narrativa" que habita o setting, e deixo na íntegra as suas palavras pelo fato de elas conterem uma detalhada e significativa descrição:

> Na primeira sessão de análise, um paciente traz vários tinteiros, cada um dos quais correspondente a um tema a ser desenvolvido.

> Alguns desses tinteiros já estão prontos para o uso; outros têm a tinta já "seca" e necessitarão de um diluente trazido pelo analista; outros só têm um resíduo de tinta ou estão vazios: serão aqueles mais difíceis de usar para escrever "histórias perdidas".
> O trabalho do analista consiste em grande parte nessa cooperação narrativa por meio da qual, junto com o paciente, ele mergulhará a "caneta narrativa" para diluir em histórias o que está condensado, aglomerado no tinteiro (Ferro, 2000d).
> (...) Acontece frequentemente que a tinta, em vez de trazida nos tinteiros, é espirrada em cima do analista, que precisa trabalhar o "encharcamento" com a sua caneta narrativa para dissolvê-lo em uma história possível de ser assumida pelo paciente (Ferro, 2021, p. 195-196).

No caso dos desenhos e poesias que apresento aqui, o tinteiro de minhas criações perpassa o luto, a dor da perda, as identificações com a mãe que tive e também com aquilo que achei que morreria para sempre com ela, o empenho em internalizá-la, o empenho em seguir em frente com a vida e as demandas diversas, o empenho em ressignificar minha vida de mãos dadas com a dor e compreender que, apesar da falta que sempre haverá, posso dar contornos às bordas do vazio.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da tese, por meio de narrativas, poemas e imagens, usei a psicanálise como guia e base teórica para discutir os tempos do desenvolvimento humano, sua continuidade na escola, os meus tempos como professora que não queria ser e depois descobri o desejo de ser, os tempos do luto e dos “micro-lutos” em contexto escolar. Todo esse percurso também se estruturou para desenvolver o conceito de colo simbólico e responder à pergunta “a escola pode ser colo simbólico?”. Diante da coletânea de narrativas e análise acadêmica delas, é possível compreender por que caminhos uma instituição pode seguir se, em seu interior, houver pessoas comprometidas com essa função.

As vinhetas aqui fornecidas, por mais que se diferenciem e ocupem uma particularidade, apresentam em comum aspectos de vulnerabilidade e, portanto, também de desamparo.

> O desamparo surge quando não há escolha possível, quando não há saída e o sujeito se encontra num impasse. A questão, portanto, é mais do não advindo em si do que da perda, o paradoxo do processo de luto sendo assim o confronto do sujeito com o fato de ter de renunciar mais ao que não pôde ser seu do que àquilo que foi e ficou perdido (Roussillon, 2012, p. 275).

A mente que não teve sustentação psíquica no início da vida, na qual não houve investimento e cuidados primordiais, vê-se às voltas com aspectos de sobrevivência. Roussillon (2012, p. 281) diz que uma das formas de defesa é o retorno ao "contrato narcísico alienante" com o objeto, de modo que o sujeito "aceita ter uma parte de si mesmo amputada, a qual fica então em suspenso, vagando na psique, não advinda para si". Isso significa que o sujeito tem, para com o objeto, aspectos de submissão que são perigosos, mas que acabam por ser mais aceitáveis do que o estado de agonia.

A ameaça do retorno da agonia convoca defesas, mas se a mente não foi estruturada e devidamente constituída com sentimentos primordiais de cuidado e proteção é, segundo Roussillon, a sua melhor parte que vai se manifestar em direção à proteção dos retornos traumáticos primários. Isso, por sua vez, não é um benefício, pois requer um esforço muito grande para garantir a sobrevivência psíquica. Como “defesa” o autor explora a neutralização ou congelamento com a finalidade de, em

estado clivado, manter a parte sobrevivente sem ter notícia da parte traumatizada, afetada e suscetível à agonia.

> Toda falta que apresente o risco de reinvestir o estado traumático, toda relação que possa gerar um retorno da falta será evitada ou congelada, de modo que qualquer engajamento será restringido e, com ele, a vida que o acompanha. A neutralização pode ser utilizada como mecanismo complementar da organização narcísica ou como mecanismo principal (Roussillon, 2012, p. 283-284).

Esse tipo de sofrimento ao qual muitas crianças são submetidas aparece associado à vulnerabilidade, que, segundo Betts (2014, p. 10), são fenômenos distintos, visto que o primeiro "está no singular, pois se trata de um conceito metapsicológico e de uma condição estrutural primordial do ser humano. Já as vulnerabilidades são plurais, inúmeras, oriundas de ameaças que vêm de diferentes direções".

Esse sofrimento associado, na escola, aparece em seus mais diversos apelos por ajuda, seja por meio das marcas do silêncio (apatia), de atitudes antissociais, por suas ausências, por sua extrema dificuldade em aprender. Em referência ao desenho que fiz carregando uma mochila, podemos pensar: Apesar de repleta de dor (causada pelo luto), a minha mochila possui uma riqueza ampla de colo real e, graças a isso, pode conquistar uma espécie de colo simbólico de si mesma com uma mãe internalizada (ou ter recursos capazes de aguardar o colo simbólico de um outro); no caso de uma criança desamparada e vulnerabilizada, sua mochila não existe ou, em hipótese de alguma sorte, está vazia e toda rasgada. Essa pequena comparação torna visual o empenho ferrenho e a responsabilidade inegociável diante da qual a escola tem para com seus alunos. Ainda na comparação da mochila, ao lidar com uma criança desamparada e vulnerabilizada, a escola-ambiente e, com isso quero dizer especialmente a escola-professor, precisará oferecer-lhe uma mochila, fazer os remendos necessários, explicar sua função e suas possibilidades, e abastecer o seu interior com suprimentos básicos. Se tornamos essa mochila um pouco mais real, as primeiras coisas de que precisamos são básicas como: água, comida, um kit de primeiros-socorros. O restante, para além disso, passa a ser uso criativo, com espaço para desejos e usos simbólicos. Na mochila de uma criança desamparada, essa que a escola-professor lhe deu, será preciso alimento - transmissão de conhecimento,

afeto -, e suprimentos de primeiros-socorros - doação de tempo (junto e testemunhado), colo simbólico por meio de auxílio nos processos de aprender e de se relacionar.

Minha experiência de luto se encaixa aqui com a função de ampliar o contexto da pandemia como fenômeno mundial, seguida por milhares de tragédias, e de registrar o seu impacto (que, sabemos, desembocou na escola). Parto de uma experiência pessoal para teorizá-la e, finalmente, discuti-la no terreno educacional. Percebo o seu impacto quando faço essa relação de uma história particular que, apesar da morte, não se limita a um fim, mas sim o considera e o amplia.

> (Morte) implica que alguém vivenciou a vida com uma localização no tempo contínuo. “Não há morte, exceto de uma totalidade”, Winnicott (1968) escreveu: “Por outro lado, a totalidade da integração pessoal traz consigo a *possibilidade* e, com efeito, a *certeza* da morte - e, com a aceitação da morte, vem um grande alívio, alívio do medo das alternativas como a desintegração…”. A morte do indivíduo não interrompe a continuidade do ser na raça humana (Davis; Wallbridge, 1982, p. 195).

Com o intuito de pensar na instituição-escola, propus a discussão de um tema sensível, difícil e comum que, até onde pude acompanhar em minha experiência como aluna e depois como professora, é abordada de modo muito superficial ou simplesmente adiado até que se “esqueça” do assunto. Se aqui me propus a desenvolver o conceito de colo simbólico, ao lado do desamparo e da vulnerabilidade, o luto aparece como tema de urgência entre outros (casos de violência, abuso, drogadição) que sabemos atravessar as paredes da escola. Aspectos que não deixam uma marca de evidente incômodo à comunidade escolar tendem a ser negligenciados. Com isso quero dizer que: entre uma criança que agride e depreda, ou seja, “dá trabalho”, e uma criança que pouco ou nada expressa, as chances de a primeira ser atendida e acolhida são muito maiores. Nesse sentido, o conteúdo dessa tese visa dar luz às questões silenciadas nos corpos das crianças, em seus olhares perdidos, em seu suposto tímido engajamento nas tarefas e nos lentos ou penosos processos de aprendizagem.

Não é preciso que a escola se atente a um único tema de difícil elaboração - luto ou desamparo, para manter o exemplo -, e nem mesmo que fique à espera de um acontecimento trágico para, então, agir pontualmente (embora, sabemos, há casos que demandam empenho direcionado). Mas, havendo a possibilidade de a

instituição ser colo simbólico, ou seja, de oferecer sustentação psíquica por meio do afeto e de sentimentos que envolvem verdade, confiança e humanidade, diante de uma situação pontual, a criança já possuirá uma "mochila" capaz de auxiliá-la; isso significa que, nesse caso, a escola faria a função de dar continuidade a um colo simbólico já oferecido anteriormente e, portanto, internalizado. Isso não significa que a criança saberá o que fazer, mas que ela possui, em alguma medida, referência segura de suporte psíquico e, portanto, reconhece na escola (é preciso dizer, especialmente no professor/a) o colo ao qual pode pedir auxílio e confiar suas dores.

Benjamin *et al*. (2012) fala sobre a suscetibilidade que a arte tem de ser reproduzida e como o processo de reprodução foi se embrenhando e ampliando, conforme as transformações sociais e a tecnologia de seu tempo, nas modalidades artísticas, além de sua velocidade e alcance. Todavia, o autor aponta sobre um fator importantíssimo que não faz parte daquilo que se pode reproduzir.

> Mesmo na reprodução mais perfeita falta algo: o aqui-e-agora da obra de arte - sua existência única no lugar em que está. Mas é nessa existência única, e somente nela, que transcorre sua história. Essa existência compreende não só as alterações que a obra sofreu ao longo do tempo na sua estrutura física como também as sucessivas relações de posse pelas quais passou. Os vestígios das primeiras somente podem ser identificados por análises químicas ou físicas, e não se manifestam nas reproduções; os das segundas são objeto de uma tradição cuja reconstituição precisa remontar ao ponto de partida do original. É no aqui-e-agora do original que constitui sua autenticidade (Benjamin *et al*., 2012, p. 14).

O que Benjamin *et al*. (2012) argumenta, com reflexão crítica a respeito da reprodução, pode ser relacionado com a Educação da seguinte forma: uma aula nunca é igual à outra por mais que se repita ou que se faça uso dos mesmos materiais (inclusive reproduzidos em escala nas apostilas, por exemplo). Esse "aqui-e-agora" e sua autenticidade é da ordem do humano, de um tempo que se inscreve na medida em que acontece e não que se copia e se repete mecanicamente. Isso vale para a aula em seu sentido estritamente pedagógico, vale para as relações e o modo como se lida com conflitos, por fim, vale para o colo simbólico que se espera de uma instituição (como ambiente, como sala de aula e como professor/a). Não há nesta tese definições e exemplos capazes de aferir um manual ou uma garantia da mencionada reprodução, mas sim referências - originais e reproduzidas - a partir das quais se é possível inspirar.

Qualquer originalidade possui uma ou mais fontes de inspiração, traços de um ou mais dos órgãos do sentido que nos permitem criar pontes, teias e uma trama ampla de associações e relações. Esta é a beleza, acredito, da aldeia que habita nossa individualidade, da capacidade que cada um tem de juntar partes múltiplas a aspectos íntimos. Nesse sentido, o tempo do aqui-e-agora que atravessa o espaço escolar evoca nos professores e na equipe pedagógica como um todo, nos alunos e famílias, aquilo de que somos feitos, evoca nossas referências que remontam a um passado mais distante ou recente, e àquilo de que nos apossamos para atualizar em nós; daquilo que, considerando a psicanálise, damos conta de pensar de nossa experiência de ser. O modo como contamos nossa própria história, a partir do que sabemos dela, do que intuímos ou fantasiamos dela, nos movimenta em um ritmo particular de ser e nos constitui ora artistas originais, ora artistas que reproduzem. Nisso não há mal ou trajeto único que se deva percorrer, mas uma estrutura que, sendo reconhecida, pode ampliar o caminho ou a visão que temos dele.

João Cabral de Melo Neto, em "O profissional da memória" - disponível na epígrafe desta tese - cita sobre o que é possível recuperar daquilo que se perde na memória de nossas lembranças e faz uso da palavra "atmosfera" para relacionar o que pode sobreviver e permanecer. Acredito que nas experiências de luto, assim como na experiência de precisar e poder receber colo simbólico, para estabelecer essa “atmosfera de sobrevivência” é preciso haver, sobretudo, a possibilidade de fazer pontes. Na possibilidade de haver tal ponte, ou seja, um elo que é capaz de unir partes distintas, as partes abandonadas, adoecidas ou supostamente esquecidas podem se ancorar a aspectos que remontam à construção de vínculos amorosos com a vida - quer tenham eles existido em realidade, quer tenham a chance de serem sonhados a ponto de serem construídos no presente.

Foi dito aqui sobre a humanidade que escapa ao professor, aquilo a que todos somos suscetíveis por definição e que aparece em nossos momentos de falha. É importante recuperar essa ideia para que não haja brecha para uma instituição ou figura idealizada na esfera educacional, a qual esta tese se propôs a considerar e discutir. Não há uma rota linear. Mas posso, contudo, dizer que há uma cartografia náutica: se qualquer pessoa que trabalha com Educação se propuser a despender tempo para ampliar seus conhecimentos, para investir em aspectos que extrapolam os livros e para a gama de aprendizagem que habita as entrelinhas de uma base

comum curricular, e para a subjetividade que atravessa a sala de aula, tal como um barco que se baseia em mapas cartográficos para seguir um trajeto que faça sentido em meio às intempéries do mar, o professor terá internalizado em si um mapa para poder ser colo simbólico, e sê-lo de modo suficientemente bom.

Céu, o gerúndio

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/. Acesso em: 15 maio 2024.

BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Sérgio Paulo Rouanet (Trad.). 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BENJAMIN, W.; SCHÖTTKER, D.; BUCK-MORSS, S.; HANSEN, M. **Benjamin e a obra de arte**: técnica, imagem, percepção. Marijane Lisboa e Vera Ribeiro (Trad.). Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

BETTS, J. Desamparo e Vulnerabilidades no Laço Social – a função do psicanalista. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 9-19, 1990. Disponível em: https://appoa.org.br/uploads/arquivos/revistas/revista_45_46.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

BION, W. R. **Aprender da experiência**. Ester Hadassa Sandler (Trad.). São Paulo: Blucher, 2021.

BION, W. R. **Estudos Psicanalíticos Revisados**. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. *In*: LIMA, A.; TENÓRIO, A. M.; CANDIDO, A.; YUNES, E.; COSSON, RILDO; LAJOLO, M.; SOUZA, R. A.; AGUIAR, V. T. **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. Disponível em: https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/372/382/1125?inline=1. Acesso em: 15 maio 2024.

CASARIN, T. **Tenho monstros na barriga**. Rio de Janeiro: Editora Tonia Casarin, 2017.

CLARKE, S. Identificação projetiva: do ataque à empatia. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 8, n. 8, 2010. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/196. Acesso em: 16 maio. 2024.

DAVIS, M.; WALLBRIDGE, D. **Limite e Espaço**: Uma introdução à obra de D. W. Winnicott. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

DIAS, E. O. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2003.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998

FERRO, A. **Fatores de doença, fatores de cura**: Gênese do sofrimento e da cura psicanalítica. São Paulo: Blucher, 2021.

FREUD, S. **Arte, literatura e os artistas (1856-1939)**. Ernani Chaves (Trad.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FREUD, S. Luto e Melancolia. *In*: **Obras Completas**, Rio de Janeiro: Imago, 1917.

FREUD, S. O estranho. *In*: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** J. Salomão (Trad.). (Trabalho original publicado em 1919). vol. 17. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. Psicologia das Massas e análise do ego. (1921). *In*: FREUD, S. **Obras completas**. Volume XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, S. Psicopatologia da vida cotidiana e Sobre os sonhos. *In*: FREUD, S. **Obras completas de Sigmund Freud**. v. 5. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e o futuro social**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

GREEN, A.; LAPLANCHE, J.; SEGAL, H.; RECHARDT, E.; YORKE, C.; BERLINER, C. (Org.). **A pulsão de morte.** São Paulo: Escuta, 1988.

HINSHELWOOD, R. **Dicionário do pensamento kleiniano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

KLEIN, M. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

KLEIN, M. **Contribuições à Psicanálise**. Editora Mestre Jou: 1930.

KLEIN, M. **Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946 – 1963)**. Rio de janeiro: Imago, 1991.

KLEIN, M. **Sobre o desenvolvimento do funcionamento mental**. Rio de Janeiro: Imago, 1958.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC. Acesso em: 15 maio 2024.

MARONI, A. A. **E por que não?** Tecendo outras possibilidades interpretativas. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

MELTZER, D.; WILLIAMS, M. H. **A apreensão do Belo**: o papel do conflito estético no desenvolvimento, na violência e na arte. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

MILNER, M. Psicanálise e arte. *In*: Milner, M. **A loucura suprimida do homem são**. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

MUKASONGA, S. **A mulher de pés descalços**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

OCHS, E; CAPPS, L. **Narrating the Self**: Language and the Life Stories of Elders. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

OGDEN, T. H. **A matriz da mente**: relações objetais e o diálogo psicanalítico. São Paulo: Blucher, 2017.

PAIXÃO, Alexandro Henrique. “Tranchée et zone grise: paroles spécifiques sur les espaces, lieux et inscriptions mentales dans la clinique psychanalytique”. **Revue Française de Psychanalyse**, v. 5, p. 01-08, 2021.

PARR, T. **Eu não tenho medo**. São Paulo: Panda Books, 2013.

ROUSSILLON, R. O desamparo e as tentativas de solução para o traumatismo primário. **Revista de Psicanálise da SPPA**, v. 19, n. 2, p. 271-295, 2012. Disponível em: https://reneroussillon.com/en-espagnol-portugais-allemand/o-desamparo-e-as-tentativas-de-soluc%CC%A7a%CC%83o-para-o-traumatismo-primario/. Acesso em: 15 maio 2024.

ROVELLI, C. **A ordem do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

RUSTIN, M. **Reason and unreason**: psychoanalysis, science and politics. London: Continuum, 2001.

SAFRA, G. **Desvelando a memória do humano**: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio. São Paulo, Sobornost, 2006.

SEGAL, H. **Introdução à Obra de Melanie Klein**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SOUZA, S.; ARCHANGELO, A.; MENDONÇA, L. C. de. Do desamparo original à construção dos modos de vulnerabilidade e suas vicissitudes na Escola. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 27, p., 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rlpf/a/xCPmgkYbNn4VGRvkHjDKVxS/?lang=pt. Acesso em: 22 ago. 2024.

TANIS, B. **O infantil na psicanálise**: Memória e temporalidades. São Paulo: Blucher, 2021.

VILLELA, F. C. B., ARCHANGELO, A. **Livro 2**: A escola significativa e o professor diante do aluno. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VILLELA, F. C. B., ARCHANGELO, A. **Livro 3**: A escola significativa e o aluno diante da atividade. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

VILLELA, F. C. B.; ARCHANGELO, A. **Livro I**: Fundamentos da escola significativa. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. Editora Martins Fontes, 2005.

WINNICOTT, D. W. **Bebês e suas mães**. São Paulo: Ubu Editora. Tradução de Breno Longhi, 2020.

WINNICOTT, D. W. Consultas Terapêuticas. *In*: **Psiquiatria**. Editora Imago. 1984.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação (1983)**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Breno Longhi (Trad.). São Paulo: Ubu Editora, 2019.

WINNICOTT, D. W. **Therapeutic consultations in child psychiatry**. New York: Basic Books, 1971.