

Impasses contemporâneos:  
modos de intervenção ético-política, baseados  
em uma experiência escolar brasileira

*Contemporary deadlocks: ethical and political intervention's  
ways built in a Brazilian educational experience*

---

Soraya Souza\*  
Ana Archangelo\*\*  
Lilian Cardozo de Mendonça\*\*\*  
Paulo Coelho Diaz\*\*\*\*

**Resumo**

Este trabalho tem como objetivo discutir como os professores e os alunos podem construir estratégias de intervenção diante dos impasses contemporâneos presentes em uma experiência de uma Escola Municipal de Campinas-SP, Brasil. A metodologia utilizada se baseia na psicanálise freudiana, e o enfoque conceitual abrange a relação de transferência, a escuta, os afetos e a realidade psíquica, como instrumentos estratégicos para acolher a ação de professores e alunos na construção de intervenções ético-políticas. Os resultados são apresentados nas situações escolares como um desafio cotidiano para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Modos de intervenção. Escola. Transferência. Escuta. Discursos.

---

\* Pós-doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutorado em Psicologia Social pela Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Docente da Especialização Lato Sensu em Psicanálise da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP). São José dos Campos, SP, Brasil. soraya.perenzin@gmail.com

\*\* Livre-Docente pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Doutora do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro e líder no CNPq do grupo de pesquisa DiS (Diferenças e Subjetividades em Educação) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, Brasil. ana.archangelo@gmail.com

\*\*\* Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, Brasil. liliocardoso011@gmail.com

\*\*\*\* Graduado em Gestão Empresarial pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, Brasil. paulocodi@gmail.com

**Abstract**

*This paper aims to discuss how teachers and students can build intervention strategies in face of contemporary impasses based in an experience of a Municipal School in Campinas-SP, Brazil. The methodology used is based on Freudian psychoanalysis, and the conceptual approach covers the transference relationship, the listening, the affections and psychic reality, as strategic instruments to welcome the action of teachers and students in the building of ethical-political interventions. The results are presented in educational situations as a daily challenge for those involved in the teaching-learning process.*

**Keywords:** *Intervention modes. School. Transference. Listening. Discourses.*

## Introdução

Este trabalho busca discutir como os professores e os alunos do ensino fundamental I de uma escola municipal em Campinas-SP puderam construir estratégias de intervenção diante dos impasses contemporâneos ali presentes, dentro da proposta do Programa Institucional para a Bolsa de Iniciação Docente – PIBID, em que os alunos de formação em Pedagogia observavam e realizavam intervenções dentro da sala de aula.<sup>1</sup>

Nas observações da escola cotidiana, podemos ver que os professores criam estratégias de intervenção com os alunos, utilizando a escuta e a transferência, para construir e melhorar o processo de ensino e aprendizagem. A escuta é assim compreendida. Segundo Kupfer (2001, p. 98): “escutar é dar sentido ao mundo que rodeia o estudante. A escuta se transforma no lugar primordial na psicanálise, porque é um espaço de palavras não pronunciadas ou silenciadas, ou seja, palavras que abrem um acesso ao significado”.

Já a transferência, como expressam Laplanche e Pontalis (2001, p. 517), “são as reimpressões que aparecem, cópias dos movimentos e fantasias que devem despertar-se e fazer-se conscientes”. Essas reimpressões dos protótipos infantis carregam afetos que parecem, tanto na forma terna como na hostil, uma transferência de sentimentos que interferem na relação do professor com o aluno, produzindo efeitos que potencializam ou obstaculizam o processo de ensino e aprendizagem.

Quando escutamos na relação transferencial estabelecida entre o professor e o aluno empregamos um modo de operação que permite criar uma Outra cena e/ou uma cena escolar<sup>2</sup> e dar a ela a dimensão inconsciente que vai além da palavra falada, trazendo o tema psicanalítico para o discurso pedagógico. Então, como a psicanálise pode contribuir com o discurso pedagógico e produzir como efeito uma aprendizagem significativa?

Para pensarmos o discurso pedagógico à luz da psicanálise, faz-se necessário pensarmos de qual lugar o professor opera sobre o aluno. Parafraseando Bastos (2003, p. 94), “[...] implica um deslocamento da posição narcisista, o lugar do professor e o poder sobre o outro”. A função de escutar não é passiva, põe o sujeito em movimento, fazendo-o falar, encontrando seu não saber, suas

---

1. Este artigo faz parte dos esforços analíticos de uma Pesquisa Fapesp intitulada “Escola, Comunicação e Sobrevivência” (Proc. 2021/11651-9), coordenada por Ana Archangelo (FE-UNICAMP).

2. Outra cena e/ou uma cena escolar: compreendida aqui como um lugar inconsciente que funda o acontecimento escolar como um mito individual no coletivo (SOUZA, 2013, p. 16).

dúvidas sobre si mesmo e sobre o mundo. O encontro com o seu não saber possibilita ler o mundo sob sua óptica, criando e recriando o seu mundo e o mundo que o rodeia.

O (des)encontro com o não saber produz inúmeros efeitos no sujeito do inconsciente, seja para o professor ou para o aluno: produz lugares de falas e de silêncios, enuncia dizeres e não dizeres, semeia intervalos discursivos, dentre tantos outros. Diante do exposto, por que os professores deveriam escutar as palavras silenciadas, os não ditos, o silêncio ou os silenciados? Segundo Rosa (2001, p. 126):

O que não se diz, coberto pelo que já foi dito, é o que permite que uma cadeia significante se mova para produzir novos significados. Assim, o informe dos fatos proporciona a criação de cenas, que permitem analisar como se estrutura o desejo na dialética da relação com o outro. Nesta articulação, a aparição de um sujeito é possível. A história não se toma aqui como uma sequência de fatos e datas, mas como um significado, como uma trama de significado. Os fatos existem enquanto reclamam significado. Sempre estão perto da falta de sentido e a demanda para encher esta falta que se forme a premonição do que será a história de cada um.

O que não se diz está coberto, (re)clamando por significantes que possam tornar a vida possível: uma arte, uma composição, um arranjo do desejo, com a demanda onde cada sujeito constrói sua história, que deve ser escutada, na relação transferencial, como a verdade do sujeito em vários contextos, inclusive o da escola. Propomos que uma das estratégias adotadas pela escola seja escutar, e não ouvir. Mas no que consiste? Ouvir é o mesmo que escutar? Para Bastos (2009, p. 96):

É preciso estabelecer uma diferença fundamental entre ouvir e escutar. Ouvir nos remete mais diretamente aos sentidos da audição, ao próprio ouvido, enquanto escutar significa prestar atenção para ouvir, dar ouvido a algo. Portanto, a atenção é uma função específica da escuta, e se nos orientarmos por Freud, podemos dizer que a atenção é flutuante, ou seja, não seleciona nem se detém em nenhum ponto específico da fala.

Uma diferença fundamental que opera uma atenção flutuante que possibilita ao professor escutar-se, enquanto escuta o seu aluno, fazendo com que aquele tempo/espaço semeie um ensino e um aprendizado significativos para a vida de ambos.

Segundo Vilella e Archangelo (2013, p. 65), “o ensino significativo é pensado como aquele que se ajusta às necessidades afetivas e cognitivas dos alunos”. Já aprendizagem significativa é aquela que articula o ensino significativo com a ação significativa do professor e opera efeitos diretos e/ou indiretos na vida dos sujeitos.

A ação significativa do professor exige um deslocamento da posição narcisista, consistindo em movimentar o poder do eu e aceitar que nem o professor nem o aluno sabem, na perspectiva da completude, sobre o objeto do conhecimento. Portanto, a escuta sob transferência faz-se necessária para que se dê a descoberta do (des)conhecido, daquilo que, por lhe ter sido atribuído um sentido, torna-se significativo para os sujeitos.

É interessante pensarmos de duas maneiras sobre um novo lugar e poder na relação do professor, do aluno e do conhecimento: a negação que ainda resiste, perversamente, na relação com a falta e, por conseguinte, com a castração, que é condição necessária para que aconteça o processo de ensino e aprendizagem.

E a fluida, como aquela em que o poder discursivo movimenta e oxigena as relações, cria e recria o saber por meio das narrativas coletivas e individuais num tempo/espço de subjetivação numa sala de aula.

### **Tempo/espço de subjetivação: o que e quem se escuta?**

As novas formas de capitalismo têm provocado mudanças significativas nos modos de produção, nas relações sociais e, em consequência, na forma como os corpos produtivos, eficientes e necessariamente capazes, adaptam-se a esse espço temporal rápido e descontínuo do mundo contemporâneo.

Essas novas referências interferem não somente na vida dos adultos, mas também e, sobretudo, na vida das crianças e dos jovens que devem frequentar a escola. É ali, então, o espço de tempo de ensino e aprendizagem na aula que, por definição, é um espço de tempo lento, que produz e reproduz as tensões entre os corpos “ajustados” e “inadaptados”, demandas do novo capitalismo. A noção de anormalidade se constrói dialeticamente em oposição à normalização dos corpos e das almas, pois o comportamento, como expressão dos instrumentos adaptáveis da ordem social nos contextos contemporâneos, baseia-se no consumo de tempo e no individualismo como um modo de subjetivação.

Os modos de subjetivação interferem na forma de aprender, ou melhor, no processo de ensino-aprendizagem. Entendemos esse processo como uma

das estratégias de intervenção através dos instrumentos relacionais que nos permitem acolher os afetos produzidos pelas demandas inconscientes, transformando-os em manifestações significativas na construção de uma narrativa que nos permite narrar a dor e, portanto, ser narrador, ser protagonista desse caminho de ensino e aprendizagem.

Nesse caminho, o efeito produzido pela extinção é a exclusão de experiências compartilhadas, superestimando ouvir sobre escutar a demanda dos demais. Diante das experiências individuais, não compartilháveis, não temos nada a dizer que não seja a nós mesmos, pois prevalece o narcisismo exacerbado que produz o silêncio que nos afeta e se transforma em um dos modos de dizer o que não é possível narrar.

Em nossa relação com o outro e a forma como aceitamos as demandas, ouvir ou escutar está estreitamente relacionado com esses protótipos infantis que se reeditam e constituem a cena e/ou evento escolar. A realidade concreta de uma vida acelerada e de poucas conexões, amiúde pobres, às vezes miseráveis, inunda a possibilidade de esperar, de apostar, tanto nos professores como nos alunos.

Nessa corrida desenfreada, é possível estabelecer uma relação? Nos tempos atuais, tudo o que é inútil, não útil, tornou-se obsoleto. Somos, como disse Sawaia (2008), o apêndice inútil da sociedade? Como podemos nos estabelecer na realidade, sem construir nexos de significados com aquilo que conecta e que, entre uma coisa e outra, é o que designa associações e/ou significados, produzindo-nos como singularizáveis?

### **As intervenções ético-políticas: como um instrumento para narrar a dor**

Entendemos que é necessário construir nexos de significados e, para tal, a escuta e a transferência instrumentalizam as intervenções ético-políticas como uma possibilidade de problematizar a realidade concreta capitalista e produzem no evento escolar um poder que se sustenta em ações e atos, um lugar de sujeitos docentes e discentes em uma experiência singular. Neste caso, faz sentido pensar, como uma função importante da Escola, a criação de intervenções ético-políticas para problematizar a realidade e gerar um poder que sustente, em ações e atos, uma posição do sujeito humano na experiência escolar. E uma dessas ações é narrar a dor de existir.

E, para narrar a dor de existir, devemos-nos fundamentar em uma ação dos

afetos atravessada por *affectus*. A ação, para Espinosa (1989, p. 112), “é um poder positivo, quando depende de nosso próprio poder, e, portanto, produz o aumento do conatos, e diminui esta força que não depende de nosso próprio poder, a paixão, é uma diminuição do poder”. Segundo o autor, ser ativo ou não, no plano afetivo e ético, significa que “atuamos quando se produz em nós ou fora de nós, qualquer coisa conhecida por nossa natureza”.

Podemos pensar que o conatos, este movimento interno do corpo, e o nexos internos das ideias na alma sofrem interferência que depende de nosso próprio poder, produz forças: aumento ou diminuição. Essas forças podemos considerar como afetos. Para Espinosa (1989, p. 112), o carinho revela “[...] as afecções do corpo, pelas quais o poder de ação desse corpo aumenta ou diminui, favorece ou obstaculiza, assim como as ideias dessas afecções”. É necessário diferenciar o afeto do *affectus*, como Deleuze, em Brandão (2008, p. 83), diz: “[...] O afeto se refere ao estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetado, enquanto que o *affectus* se refere à transição de um estado a outro, tendo em consideração a variação correlativa dos corpos afetados”.

Na vida da escola, nos processos de ensino e aprendizagem, os corpos se veem afetados e sofrem afetos dos corpos afetados e, nessa relação emerge outra dimensão *do e no* corpo, a “realidade psíquica”. Freud, no último ensaio de *Totem e Tabu*, em que o termo “realidade psíquica” é: demarcado para designar uma realidade contraposta à realidade concreta, designa aquilo que na psique do sujeito tem uma coerência e resistência comparáveis à da realidade material; se trata fundamentalmente de desejo inconsciente e fantasias relacionadas. ... As fantasias têm uma realidade psíquica em oposição à realidade material [...]; no mundo da neurose, é a realidade psíquica que joga o papel dominante. (FREUD, 1913, p. 160-161).

Nessa afetação dos corpos, a coerência e a resistência são formas para que o sujeito se conserve na realidade material singularizável, buscando algum significado para viver, compartilhando experiências, escutando e sendo escutado, construindo o processo de ensino e aprendizagem atravessado pelo desejo inconsciente e pelas fantasias relacionadas, a fim de construir um caminho único.

Todavia, do ponto de vista da instituição, a reimpressão pode adquirir uma outra dimensão, não somente a da repetição transferencial de protótipos de crianças, pois está presente diariamente através da burocracia – a estratégia utilizada pelo sistema capitalista como uma das formas de tirar tempo de reflexão dos docentes e colocá-los num ritual de repetição sem sentido, ou seja,

sem nexos. A burocracia opera no processo de ensino e aprendizagem, na maioria das vezes, requerendo que os professores cumpram numerosos procedimentos administrativos.

Sem pensar muito, a práxis do docente se automatiza, como se dessa forma estivessem fazendo o que deve ser feito. À medida que os professores se perdem em tarefas administrativas, estabelecem objetivos externos para seus alunos, atendem a avaliações internacionais estandardizadas, sentem-se esmagados por situações, em sala de aula, nas quais está em jogo uma grande quantidade de ansiedade e para as quais não se sentem preparados. O discurso pedagógico sobre o *currículum*, a didática, o desenvolvimento cognitivo, para nomear alguns, soa insuficiente e superficial. Então podemos perguntar: o que devem fazer os professores para atingir o processo de ensino e aprendizagem?

Certamente, cabe à escola proporcionar ações educativas, ampliar seu olhar, criar condições necessárias para a construção de espaços onde a palavra possa circular, de modo que os discursos, através de atos de fala, tentem o universal e o particular e produzam sujeitos humanos incluídos no discurso, que aqui se entende como um modo de relação social representado por uma estrutura em que as relações linguísticas são relações de sujeito e sentido, e seus efeitos são múltiplos e variados. Lacan apresenta os discursos como um vínculo social, uma estrutura que vai para além da palavra e precede o discurso dos sujeitos.

### **Geopsicanaliticamente: como construir um tempo/espaço de subjetivação na escola?**

No presente artigo apresentaremos algumas situações escolares que operam a intervenção ético-política realizada na sala de aula, na escola já mencionada. Apoiados na psicanálise freudiana, operamos o marco teórico necessário para fundamentar as estratégias ético-políticas de intervenção, que se baseiam na escuta, na relação de transferência, nos afetos e na realidade psíquica como instrumentos estratégicos para melhorar a experiência compartilhada no contexto escolar.

Portanto, construímos a possibilidade de problematizar a realidade concreta e gerar, em professores, estagiários e alunos na experiência escolar, um poder que se sustenta em ações e atos – uma posição de sujeito do inconsciente. Ao apresentar fragmentos de três experiências significativas de estagiários



na sala de aula<sup>3</sup>, tentaremos discutir a estratégia ético-política e seus efeitos. Elas são: Experiência 1: professora Rose, estagiária Jéssica e aluna Maria: “Valeu a pena. Depois de se transformar em príncipe, o nojo desapareceu”; Experiência 2: estagiária Sabrina e alunos Paula, Victor e Juliana: “Você quer uma coxinha? [...] Mas espera, é de espinafre?” e Experiência 3: estagiário Pedro e aluno Diego: “Eu vou ser professor de chinês”.

Experiência 1: Professora Rose, estagiária Jéssica e aluna Maria: “Valeu a pena. Depois de se transformar em príncipe, o nojo desapareceu”. Jéssica assim se manifestou:

Preparei para este dia a história “A princesa e a rã”. Eu mesma escrevi uma adaptação da história que recordava e usei minha escrita no momento de contá-la. Expliquei às crianças que poderia não ser a versão que elas conheciam. Quando vi que a professora Rose não vinha, tentei me organizar com as crianças. Logo uma das crianças me contou que a professora havia perdido seu bebê. Primeiro estava muito confusa porque não sabia que a professora estava grávida. Todas as crianças falaram em voz baixa a respeito e um inclusive disse “coitada da professora, deve estar super triste”. Depois que as crianças me informaram que a professora havia faltado porque estava no hospital e o inspetor me deixou a sós com a turma, começamos a trabalhar [...].

É possível notar, no fragmento anterior, que a realidade concreta afeta a todos os envolvidos na cena: silencia as crianças, paralisa e confunde o interno, e os faz falar (uma das crianças expressa seu arrependimento de que a professora tenha perdido seu bebê), elevando a tristeza a algo de que vale a pena falar, em detrimento do resto, que estava silenciado. A tristeza, portanto, se elevou a um grau de superioridade. Como, então, o professor (neste caso, a estagiária Jéssica) pode estar indiferente a este estado de coisas, ignorando a própria realidade psíquica da criança e seguindo uma planificação centrada exclusivamente no conteúdo disciplinar?

A estratégia consiste em construir uma planificação pedagógica, uma organização do conteúdo, criando novas versões e, neste caso específico, a história que se contará às crianças. No entanto, diante de um evento existencial, como a perda do bebê da professora Rose, a intervenção ético-política deve

---

3. Os fragmentos foram retirados dos relatórios produzidos semanalmente pelos bolsistas do subprojeto PIBID-Pedagogia e Letras, e os nomes adotados para os participantes são fictícios para preservar o sigilo.

operar uma forma de acolher e problematizar a realidade e ofertar uma condição humanizadora na experiência escolar. A compreensão da situação pela estagiária Jéssica, por meio do discurso de uma das crianças, significava que a atividade pedagógica poderia reorganizar-se e, portanto, o trabalho poderia começar. Além disso, conversar com os alunos sobre a morte – representada aqui pela perda do bebê e pelo sentimento provocado na professora Rose – é uma vivência significativa que permite a todos expressar as emoções, os sentimentos, os afetos, construindo coletivamente modos singulares de lidar com as questões existenciais.

Em *Psicanálise e pedagogia*, Ferenczi (2011, p. 40) trata como “um dos erros mais graves, a saber, a repressão das emoções e representações” e, além disso, afirma que a pedagogia cultiva a negação das emoções e as ideias. Podemos perguntar: o que ensinamos e aprendemos é para que possamos desenvolver a capacidade de viver. Por que então reprimir as emoções e as representações? E, no entanto, o que aprendemos, se negamos os eventos existenciais?

Escutar o que falamos implica, como se pode ver no fragmento, a tolerância aos estados psíquicos tensos, às vezes também desconcertante para o educador, que exige espaço-tempo de metabolização. Dita metabolização é essencial para a maturidade, para a expansão da capacidade do sujeito de relacionar-se com os demais e consigo mesmo e, em última instância, com a aprendizagem. No entanto, na lógica capitalista contemporânea, esse espaço de tempo se sacrifica em nome de uma preocupação excessiva e quase exclusiva com os resultados quantificáveis em termos dos critérios de avaliação impostos pelas agências externas ao processo experimentado pelos sujeitos de ação.

Mrech (1999 *apud* BASTOS, 2009, p. 95), ilumina-nos sobre a importância de sermos guiados pela realidade psíquica da criança. Segundo ela, “a realidade do sujeito está no inconsciente, e para abarcá-lo é necessário se desapegar da noção de eu centrado na experiência da consciência”. No fragmento seguinte, a continuação da afirmação relata, por exemplo, que a aluna Maria (nome fictício) inventa e intervém na ação com o professor. Ela criou uma forma de sair do nojo que havia sentido e interveio na relação com o estagiário, de cuja presença concreta precisava. Mais tarde, dedica-se à atividade e a realiza, porém, subvertendo sua ordem. Assim nos conta a estagiária Jéssica, que escreveu na sua atividade:

Valeu a pena. Depois de se transformar em príncipe, o nojo desapareceu. Esta resposta me pareceu curiosa, o que só foi possí-

vel depois de me sentar ao seu lado para que ela o fizesse. Até então, havia escrito “100 200 300 400 500 600 700 800 900 1000” e as havia organizado em uma espécie de tabela. Eu disse “Não é para fazer números agora, Maria, isto é mais tarde”, mas a menina respondeu “é parte da minha atividade”. De um lado desenhou o príncipe com uma coroa, em sua cabeça, vários corações, de um outro lado desenhou uma menina.

É evidente que a relação de transferência consiste no eixo que articula a intervenção e a possibilidade que está desenhada para a transformação da atividade. É a transferência o que determina a busca, pelo estudante, de apoio no outro significativo, do qual pode depender e logo distanciar-se com autonomia. Neste extrato, é possível notar que, no vínculo de transferência, os processos de introjeção e reintrojeção da capacidade do professor dão forma à participação do aluno e lhe permitem continuar na atividade proposta, tanto cumprindo seus objetivos como demonstrando liberdade. É assim que o sujeito do inconsciente surpreende: “fala e não sabe o que diz, porque há algo que está tecido por palavras para além deles (BASTOS, 2003, p. 95).

E o autor complementa: “Assim podemos entender o inconsciente como um lugar de conhecimento que se manifesta de forma singular [...]” (p. 114-115). A estagiária Jéssica relata este episódio:

[...] Esse dia ela não queria brincar comigo. Sentou perto de seu amigo para brincar com massinha. No entanto, ela pegou a boneca que é minha filha e a deu a mim. Podia circular melhor entre os jogos, porém vigiava Maria. Junto de seu amigo parecia brincar tranquilamente, usavam os moldes de massinha, quando algo de massinha não saía de acordo com o molde, quando era estranho, riam. Houve momentos em que ela perguntou se minha filha estava bem e eu disse que sim [...].

É este movimento gradual de separação, anunciado no fragmento anterior, o que progride aqui. A aluna disse à estagiária, além das palavras, “pode ir”, porque sente que já a tem introjetada. No entanto, demonstra que ainda lhe falta a garantia de que se manterá sua presença, que tem a estabilidade necessária. Safra (2006) fala da necessidade de presenciar o jogo, mas esclarece que este outro não precisa estar fisicamente presente enquanto estiver presente na psique da criança. É notável como a experiência de Maria faz eco com as ideias de Safra.

Em outra situação, na experiência 2, a estagiária Sabrina vivencia com os alunos Paula, Victor e Juliana. E a aluna Paula refere-se a esta frase: “Quer uma coxinha?... Mas espera, é de espinafre?”

[...] Ao brincar a criança queria entrar com as panelinhas, mas Paula (nome fictício) estava com todas elas. Me disse que Paula não queria compartilhar e eu mediei a divisão dos brinquedos... Enquanto brincava com Paula, Victor (nome fictício) se aproximou, olhando para baixo, parecia tímido e perguntou “quer uma coxinha?”, eu disse, “mas é claro! Estou aqui neste hospital sem comer nada, estou feliz que você apareceu... Deixe-me ver o que você tem... HUUUUUUUUUU, adoro as coxinhas, estão muito bem preparadas, porque são lindas... Mas espere, são de espinafre?” Ela responde “sim, eu mesma fiz”, lhe disse, “experimentarei sua coxinha, é minha favorita... HUUUUUUUUUU, muito bem! Super saudável ainda por cima! Está aqui seu dinheiro...”. Victor foi de brincadeira em brincadeira oferecendo as coxinhas e percebi que estavam sendo recusadas. Quando foi oferecê-las às meninas que brincavam de cabeleireira, fui ali para anunciar que venderia. Juliana (nome fictício) já havia dito que não queria. Com minha propaganda dizendo que as coxinhas eram maravilhosas, Victor pôde vendê-las todas e estava muito emocionado e voltou a modelar mais. Depois de modelar mais coxinhas, acabou o tempo de vivência.

Podemos pensar que a posição de transferência da estagiária foi fundamental na relação com Victor durante a atividade. Como nas cenas anteriores, é o que põe em movimento a posição que ocupa o aluno – em princípio, cristalizado. Ao observar a situação concreta, dar as boas-vindas e dar a Victor um brincar simbólico, a estagiária participa ativamente na criação e no jogo de uma brincadeira e, ao fazê-lo, cria espaços para que o aluno ensaie novas posições. É assim que a criança não somente abandona o lugar tímido, e eventualmente não reconhecido, para experimentar o reconhecimento da estagiária e de seus colegas – os outros importantes para ele.

É interessante observar que a participação do aluno, centrada na gestão de transferências, coloca em funcionamento não somente a posição de Victor com respeito a seus colegas, mas também estimula seus colegas, especialmente Juliana, que se redireciona em sua decisão de aceitar a oferta do menino para ela e toda a turma. Estabelece-se, dentro do alcance da brincadeira, e com ajuda da estagiária, algo semelhante ao que sucedeu na cena “Valeu a pena. Depois de se transformar em príncipe...”: a invenção e a intervenção baseadas na realidade psíquica das crianças permitiram a reorganização da atividade e a dinâmica entre os sujeitos.

Também se deve enfatizar que a estagiária criou um campo fronteiro e produziu uma experiência compartilhada. Entendemos como campo fronteiro um lugar entre os discursos de repetição e criação, que permite a ação do

político no evento escolar, fazendo que a escola seja significativa. Confiamos no conceito de escola significativa, presente nos trabalhos de Villela e Archan- gelo (2013, p. 21), como aquela que “transmite conhecimento e se empenha com zelo na constituição de habilidades e competências, enquanto facilita o processo de transformação do aluno, sua inserção criativa no mundo da cultura e, posteriormente, na vida profissional”.

Estamos interessados em pensar nesta escola como uma instituição de capacitação que facilita o processo de transformação dos alunos através da cultura e produz um efeito coletivo e individual no modo de vida do sujeito humano.

Assim, na experiência 3, o estagiário Pedro conta a história do aluno Diego: “Eu vou ser professor de chinês”:

Diego é um menino de 8 anos que vive em um bairro periférico de Campinas. Sua mãe trabalha como vigilante noturno para uma empresa externa e seu pai foi preso em agosto de 2015. Em geral, Diego é muito amável e amigável. [...] Foi considerado um dos “meninos problemáticos”. Teve um mau comportamento, não escutou o professor e sempre esteve envolvido em brigas. Só começou a apresentar resultados de alfabetização no segundo semestre de 2016, e tive a oportunidade de acompanhar todo o processo. Inicialmente, ele sempre participou na conversação e rodas de contação. Depois da prisão do pai, o menino raramente voltava à roda de conversação e se isolou do brincar por um tempo. Sempre falava comigo, mas nunca tocava no tema que acreditava que o afetava.

O que podemos pensar sobre esta consideração feita pelo estagiário de que Diego havia sido reconhecido como um “menino problemático”, que se comporta mal, que não escuta o professor, se envolve em brigas e não tem resultados? Segundo Mrech (1999, p. 111), “a criança aprende a internalizar o que pensam os adultos, suas concepções sobre si mesmo e tem dificuldades para se separar delas”.

Se escutássemos este menino, poderíamos realmente conhecer o menino que é amável e compreensivo, mas, nesse momento de sua vida, precisa de refúgio para suportar sua impotência diante da ausência de seu pai? Poderíamos criar a possibilidade de transformar esse sofrimento psíquico em poder?

No entanto, o menino amável e compreensivo só pode emergir pouco a pouco, pois “nos movemos na direção de escutar seu lugar e sua voz, e não nos apegamos às imagens estereotipadas que usualmente confiamos quando pensamos nelas” (MRECH, 1999, p. 111).

## Novamente o estagiário Pedro nos revela:

Lembro novamente de interagir mais com as histórias que contamos no projeto de um conto específico chamado “Dandara, seus cachos e caracóis”. Esse dia pedi às crianças que contassem sobre sua história familiar e o que sabiam sobre o passado muitas vezes perdido. Enquanto todas as crianças desenhavam e escreviam, Diego se aproximou e disse:

- E se eu te conto uma história? Você escreve pra mim?

“Claro que escrevo”, eu disse. Sabia que o menino ainda tinha dificuldades para escrever e, em geral, era muito difícil convencê-lo a copiar algo ou inclusive envolvê-lo em alguma atividade escrita.

Diego inicia: “Vou começar, escreve tudo. Um dia um barco viajou muito, mas muito e não havia ninguém nele. Todos sabiam, mas acharam estranho, porque o barco viajou longe e voltou. Então, um dia contrataram um detetive e também chamaram a polícia e todos estavam assustados porque foram ali e viram os ossos da polícia e do detetive. Então todos gritavam de medo”, narrou o menino. Me pareceu muito interessante que ele pudesse criar tudo isso e de alguma forma muito bem estruturada. As narrações continuaram e quase sempre repetiam a mesma base. Pouco a pouco incentivei o menino a escrever suas próprias narrativas, mas sempre inventava alguma desculpa.

O estagiário Pedro escuta Diego, acolhendo o seu lugar e sua voz, e não se apega à imagem estereotipada construída na dimensão psicológica (o “mau” comportamento) e na dimensão econômica (o estudante que não rende), entre outras qualidades depositadas pela escola neste menino. Quando falamos de imagem estereotipada, falamos de uma visão simplificada,

que serve como parâmetro para reconhecer, descrever, avaliar e julgar a outros estudantes. Ou seja, não somente se vê a um estudante em particular exclusivamente através da lente que a etiqueta lhe impõe, mas também vários outros estudantes, cujas características mais óbvias se aproximam às do primeiro, se identificam imediatamente com ele. Portanto, o estereótipo é uma forma simplificada e extremamente limitada de caracterizar e categorizar uma pessoa, e de tomar essa simplificação como um parâmetro para agrupar sujeitos complexos e únicos em que sacrificam a complexidade, a particularidade e a diversidade. É, portanto, um mecanismo muito empobrecedor, que redundando em processos de diferenciação e de identificação entre pessoas e grupos, baseados em categorias rigidamente estabelecidas (VILLELA; ARCHANGELO, 2015, p. 76).

Entre outros, o problema com os estereótipos é que eles são uma distorção da realidade, seja circunscrevendo o sujeito a certas características suas, ignorando as demais, seja em situações mais severas, atribuindo-lhe características que não são suas (VILLELA, ARCHANGELO, 2015, p. 77). Para o último caso, estamos falando de mecanismos projetivos, que se definem pelo deslocamento do afeto de nós mesmos a outro.

Observamos que, quando seu pai é preso, Diego se exclui da conversação; o estagiário agradece sua lembrança, utilizando a literatura como mediador, o que lhe permite se incluir como protagonista de uma história oral. Tal história está concatenada, mas seus enlaces ainda não podem ser sistematizados por escrito, ou seja, não podem ser gravados. O estagiário escuta Diego, e juntos tecem a narrativa de um jeito único. Podemos dizer que o aprendiz literalmente (e por que não literalmente?) se coloca a serviço do outro, do que está obstaculizado nesse menino e que precisa ser dinamizado e metabolizado.

Com o tempo, o menino se desculpa por não poder sustentar esse lugar e sua voz solitária. O estagiário Pedro continua apostando no processo de ensino e aprendizagem, oferecendo a si mesmo como uma ponte, uma conexão, um afeto a que chamamos nexo. Entendemos que a base da narrativa é a experiência compartilhada e, através de associações livres, constituímos os nexos que nos representarão de maneira única como o sujeito do inconsciente, como o que aparece e nos surpreende.

Um outro episódio nos é relatado pelo estagiário Pedro: um dia Diego perguntou o que estava fazendo, além do Pibid. E o estagiário respondeu:

Expliquei que era professor de inglês. Esse mesmo dia, fui à escola para ler com os alunos um livro chamado “I Want To Be” que, brevemente, fala sobre as possibilidades que a criança ignora ao estar limitada na visão adulta da famosa pergunta: “O que você vai ser quando crescer?” Ao final da atividade, em vez de me pedir que escrevesse sua história, o menino me trouxe um desenho cheio de escritas desconhecidas.

- O que foi, Diego? Perguntei.

- É chinês! Vou ser professor de chinês.

“Mas como vou saber que foi você que desenhou?” Preciso do teu nome aqui. Pelo menos me ajude a traduzir”, eu disse.

- Ele está aqui. Está em chinês. Se quer ler, tem que aprender.

Esta cena me fez pensar durante muito tempo. Que possibilidades estavam envolvidas ali? Me perguntava se isto era um ato de desespero porque não podia escrever nada; talvez foi somente uma referência a nossa conversa inicial; ou o menino realmente queria ser professor de chinês? Talvez foram todas essas pergun-

tas. Depois desse dia, tentei ainda mais motivar o menino às suas próprias histórias. Percebi que em menos de um mês, mais especificamente, em meu último dia na escola onde se realiza o projeto, Diego já estava escrevendo palavras completas e inclusive arriscando orações curtas. (DIAZ, 2017, p. 25)

As intervenções éticas e políticas tanto do estagiário como do estudante criaram potencialidades que permitiram a Diego participar mais ativamente no processo de ensino e aprendizagem e pensar em um projeto de vida.

Portanto, podemos apostar que o estagiário dá as boas-vindas ao aluno Diego, através da relação de escuta e transferência, utiliza a literatura como um mediador pedagógico que opera em uma relação de identificação e se apresenta como um ato, uma decisão sobre o que será quando crescer (e isso surpreendeu por seu caráter inovador): professor de chinês. Ao mesmo tempo, Diego declara ao estagiário sua superação em termos de dependência. Ele diz, além das palavras, que é independente, porque já sabe como escrever. Novamente, o que opera na cena de Diego, assim como na de Maria, e a transferência, foi o vínculo do aluno com o outro, do qual depende, para logo poder se afastar, experimentando certa independência.

É interessante notar, no entanto, que no caso de Diego é uma escrita que o estagiário não domina: o chinês. Diego se identifica com o estagiário, mas também projeta nele sua angústia de não saber escrever e ter que aprender. A imagem estereotípica que cai sobre ele lhe é devolvida. O apoio sustentado pelo estagiário permite à criança se encontrar como sujeito, neste espaço significativo criado entre saber e não saber. Assim opera uma dimensão alternativa através de outro idioma, desconhecido para o estagiário, no qual Diego pode se reconhecer e se inventar através de seus pictogramas. E, no entanto, podemos pensar em como criar vínculos que problematizem a experiência no processo de ensino e aprendizagem.

## Conclusão

Todas as cenas nos chamam a pensar na formação do professor. Qual é o papel do professor nos tempos atuais? Como pode manter sua posição como professor nesta lógica contemporânea do espaço-tempo rápido, que exige o que, em certa medida, contradiz, além do espaço-tempo do sujeito psíquico, também o social? Seria possível transmitir inumeráveis informações ou aceitar as demandas, utilizando o discurso pedagógico como um possível dispositivo político no processo



de ensino e aprendizagem? O discurso pedagógico, em uma tentativa de responder às demandas dominantes, demonstra ser técnico: disciplinar e burocratizado, restando do discurso político o pedagógico, despenalizando o processo de ensino e aprendizagem.

Numa tentativa de melhorar o discurso pedagógico, criando um nexo de significado, as estratégias ético-políticas não excluem suas preocupações com as imposições ou as demandas feitas pelas esferas dominantes. Pelo contrário, criam espaços de metabolização e, portanto, de subversão de tais imposições, porque seu triunfo depende precisamente da asfixia dos espaços de pensamento e da metabolização dos afetos e das demandas inconscientes. Dessa forma, são instrumentos que melhoram o discurso pedagógico e restabelecem os vínculos com o político e, por conseguinte, permitem despertar na experiência compartilhada o singularizável do processo de ensino e aprendizagem.

Construir o processo de ensino e aprendizagem como uma arte única é um desafio diário para o professor e também para o aluno, que, na sala de aula, adota e transforma os diversos modos de afetação, como a amizade, a frustração, a ignorância, a agressão, a pobreza, a violência, a intolerância, entre outros, e (re)inventa formas discursivas novas ou alternativas de aprender a fazer frente a tais situações da vida.

Parafraseando Bastos (2009, p. 98), quando pergunta “Como podemos pensar na arte do professor, na mesma direção, daquele que não esperaria nada de seus alunos a menos que, de alguma forma, também possam construir sua própria singularidade no processo educativo?”, poderíamos perguntar sobre a assunção de um discurso pedagógico baseado em unidades culturais que criam e recriam a experiência em uma territorialidade fluida, sem se ver afetados pela intolerância ou pela angústia da presença do estranho. De acordo com Archangelo e Villela (2019, p. 14):

A preocupação pela fluidez da territorialidade parece ter chegado à escola. Entre as várias perguntas que se poderia formular sobre os efeitos da fluidez territorial, uma é de especial interesse neste capítulo: Como pode uma escola afetada pela fluidez territorial nas experiências atuais lidar com o misterioso que, segundo Freud, nos impede de reconhecer o familiar, mas estranho em nós mesmos, nos empurrando em direção à intolerância em relação com a diversidade e com o outro? Acreditamos que se a escola é capaz de usar este território fluido como um espaço de experimentação e investigação para que a criança possa explorar em companhia de um adulto, se colocará em contato com o mundo interno e o que é diferente, promovendo

desenvolvimento emocional e mental. No entanto, se a fluidez representa um espaço de instabilidade e falta de apoio, tenderá a intensificar as defesas e dificultará o desenvolvimento da criança, especialmente para aqueles que chegam à escola com um certo histórico de abandono ou experiências traumáticas.

A territorialidade fluida pode promover o desenvolvimento mental e emocional, mas também intensificar as defesas para os seres humanos. Portanto, podemos propor que em sua formação, inicial ou continuada, o professor exercite perguntar-se como criar vínculos que problematizem a experiência no processo de ensino e aprendizagem. Mas como fazê-lo? Diego, criança da terceira experiência, mostra-nos que só há um caminho. Imponentemente nos coloca em ação: “Se você quer, tem que aprender”.

### Tramitação

Recebido 13/12/2022

Aprovado 17/05/2023

### Referências

- ARCHANGELO, A.; VILLELA, F. Creating reflective space in the classroom. In: CHARLES, M.; BELLINSON, J. *The importance of play in early childhood education: psychoanalytic, attachment, and developmental perspectives*. New York: Routledge, 2019. p. 175-188.
- BASTOS, A. B. B. I. *A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A escuta psicanalítica e a educação*. *Psicol inf.*, v. 13, n. 13, p. 91-98, 2009.
- BRANDÃO, I. R. *Afetividade e participação na metrópole: uma reflexão sobre os líderes das ONG da cidade de Fortaleza*. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- DIAZ, P. C. *Desenvolvimentos para a formação de um narrador*. In: AYOUB, E.; PRADO G. V. T. (Orgs.). *Formação docente em diálogo*. Narrando todos os dias e histórias (Ed. Especial). Campinas: Leitura Crítica, 2017.
- ESPINOSA, B. *Ética*. São Paulo, Brasil: Abril Cultural, 1989.
- FERENCZI, S. *Psicanálise e pedagogia*. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas Psicanálise I*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

- FREUD, S. (1913[1912-13]). *Totem e tabu*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- KUPFER, M. C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2001.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS J-B. *Vocabulário de psicanálise*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MRECH, L. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ROSA, D. M. O não-dito familiar e a transmissão da história. *Psychê*, v. 5, n. 8, p. 123-137, jul.-dez. 2001.
- SAFRA, G. *Revelando a memória do humano: brincar, narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio*. São Paulo: Sobornost, 2006.
- SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão social: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- SOUZA, S. *O diagnóstico psicológico ético-político na produção do laço social dos adolescentes no CREAS*. 2013. 304 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- VILLELA, F.; ARCHANGELO, A. *Fundamentos da escola significativa*. São Paulo: Loyola, 2013.
- \_\_\_\_\_. A escola significativa e o aluno diante da atividade. In: \_\_\_\_\_. *A escola significativa e o estudante que enfrenta a atividade*. São Paulo: Loyola, 2015.