

**A ESCUTA DO (IN)DIZÍVEL DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ACERCA DO COTIDIANO ESCOLAR**

**LISTENING TO THE (UN)SAYABLE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION
STUDENTS ABOUT DAILY SCHOOL LIFE**

Francieli Ramos¹

<https://orcid.org/0000-0001-5389-5619>

Fabiano Furlan²

<https://orcid.org/0000-0002-0287-3222>

Recebido em: 26 abr. 2023.

Aceito em: 03 ago. 2023.

RESUMO

A pesquisa referida visou analisar falas, expressões e manifestações de crianças sobre suas experiências no cotidiano escolar da educação infantil. Para atingir os objetivos, a pesquisadora acompanhou uma turma de Educação Infantil, com alunos na faixa etária entre cinco a sete anos, em escola particular de Joinville/SC, a partir dos pressupostos da Observação Participante. Nesse sentido, a construção dos dados ocorreu por meio de observação participante e os apontamentos foram desenvolvidos no encontro entre os participantes e a pesquisadora, pela via transferencial. O processo de organização do material coletado nas observações, se deu mediante a Análise de Conteúdo e o referencial teórico teve a perspectiva psicanalítica como norteadora para a discussão dos dados. Como resultado, pode-se constatar que sobressaíram aspectos relacionados às preferências dos alunos acerca da rotina escolar; as aproximações nas relações discentes e algumas pontuações referentes a descobertas dos corpos, que são enfatizadas na relação entre os pares. Assim, através da observação, pode-se dizer que é fundamental fazer uma escuta atenta das crianças como protagonistas do cotidiano escolar, refletindo sobre a relação formativa, onde educação e conhecimentos entre os sujeitos se aproximam, independente do lugar que cada um ocupa no ambiente escolar. Por fim, as

¹ Francieli Ramos é mestranda de Pesquisa e Clínica em Psicanálise pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Psicóloga - Bacharela e licenciada pela Associação Catarinense de Ensino - Faculdade Guilherme Guimbala (ACE/FGG). Trabalha como psicóloga clínica. Temas de interesse: diálogos entre psicanálise, educação, formação de professores, infância, autismo, gênero e sexualidades. E-mail: contato@franieliramos.com.br.

² Psicólogo e Psicanalista. Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Univille (2020). Graduado em Psicologia pela Univille - Universidade da Região de Joinville (2013). Professor do curso de Psicologia da Associação Catarinense de Ensino - Faculdade Guilherme Guimbala. Coordenador do Curso de Pós Graduação Lato Sensu em Psicologia Clínica: Teoria Psicanalítica da FGG. Coordenador do Laboratório de Psicanálise da Faculdade Guilherme Guimbala. Membro do Grupo de Pesquisa em Trabalho e Formação Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Univille. E-mail: fabiano.furlan@fgg.edu.br.

expressões das crianças apontam para o enlace entre educação e psicanálise, direcionando como possibilidade de construções onde alguns desejos se manifestam no ponto onde se escapa algo possível de ser enunciado e justamente por isso anunciam o inconsciente.

Palavras-Chave: Observação Participante. Cotidiano Escolar. Psicanálise.

ABSTRACT

The research aimed to analyze the statements, expressions and manifestations of children about their experiences in the daily school life of early childhood education. To achieve the objectives, the researcher followed a class of Early Childhood Education, with students aged between five and seven years, in a private school in Joinville/SC, based on the assumptions of participant observation. In this sense, the construction of the data occurred through participant observation and the notes were developed in the meeting between the participants and the researcher, through the transferential route. The process of organizing the material collected in the observations was through content analysis and the theoretical framework had the psychoanalytic perspective as a guide for the discussion of the data. As a result, it can be seen that aspects related to students' preferences about the school routine were out of the way; the approximations in student relationships and some scores referring to body discoveries, which are emphasized in the relationship between peers. Thus, through observation, it can be said that it is essential to make a careful listening of children as protagonists of school daily life, reflecting on the formative relationship, where education and knowledge among the subjects approach, regardless of the place that each one occupies in the school environment. Finally, the children's expressions point to the link between education and psychoanalysis, directing as a possibility of constructions where some desires manifest themselves at the point where something possible to be enunciated escapes and precisely for this reason they announce the unconscious.

Keywords: Participant Observation. Daily School Life. Psychoanalysis.

INTRODUÇÃO

Introduzindo algumas considerações introdutórias, é fundamental circunscrever que a pesquisa disposta apresenta algumas particularidades de uma turma a partir das manifestações dos alunos. O que buscou-se evidenciar foram as representações de crianças da educação infantil a respeito da compreensão do cotidiano escolar. A turma a qual foram feitas as observações, abrange crianças na faixa etária entre cinco e sete anos de idade, durante o turno vespertino em uma escola privada de Joinville-SC. Em sala de aula, compõe-se a presença de dezenove crianças, professora

regente e duas profissionais de apoio escolar. Na rotina da classe, além das atividades pedagógicas produzidas em sala, ainda são realizadas aulas “especializadas”, sendo elas: movimento, expressão corporal, música, natação, artes e psicomotricidade. Cada aula com suas respectivas professoras³.

Quando se considera as práticas e a rotina escolar, inicialmente é importante retomar e destacar preceitos básicos, circunscritos inclusive nas leis e diretrizes do Brasil. Resgatando a Lei nº 12.796/2013, que delimita as modalidades da educação infantil, em seu artigo 29, há uma preposição como objetivo, que as crianças de até 5 anos sejam desenvolvidas integralmente em “seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013). Se fosse atender ao que está manifesto na orientação da lei, aparentemente o brincar e as propostas lúdicas contemplariam os aspectos objetivados, contudo, a imposição jurídica não garante que os planos de ensino sejam direcionados ao mesmo propósito, afinal, muitas vezes as exigências jurídicas são modos de alienar a infância (DOLTO, 1985/1987-2005).

Para formular algumas pontuações acerca do cotidiano escolar é preciso pensar a subjetividade, como uma dialética entre cotidiano e objetividade. Deve-se articular os determinantes impostos pelo Estado, levando em questão como cada um se relaciona com as subjetividades envolvidas, isto é, os atores educacionais vão se apropriando de fatores políticos, econômicos e sociais que permeiam a relação entre Estado e educação. Uma atuação que tem em vista a participação dos sujeitos, mostra-se primordial considerando que desse modo, se faz possível analisar algumas demarcações do cotidiano em que estão inseridos (PATTO, 1993).

Uma escuta imersa em um cotidiano escolar, precisa reverberar sobre as conversas entre os pares, que trazem elementos essenciais sobre o andamento de suas rotinas, bem como as brincadeiras escolhidas e as associações que vão surgindo no encontro com o outro, por meio dos laços. São nesses pequenos instantes, que se pode evidenciar com espontaneidade algumas manifestações e representações dos sujeitos em constituição, acerca daquilo que se vive nas tramas educacionais.

³ No decorrer da escrita, optou-se por utilizar as denominações professora(s)/educadora(s), tendo em vista os dados apresentados no Censo Escolar de 2020, onde mostram que na educação infantil, 96,4% do corpo docente é representado por mulheres.

A relação das crianças com a pesquisadora, que também faz parte do cotidiano escolar, conduz uma questão interessante no que se refere à análise das observações discutidas, e de certo modo, às interpretações que podem emergir no encontro transferencial. Lacan (1961/2010), anuncia uma citação imprescindível de que a interpretação pode ocorrer “sobre a base, e com o instrumento da própria transferência” (p. 219). Em vista disso, uma fronteira que escapa à enunciação consciente, acaba abrindo margem para a interpretação, amarrada diretamente ao que a teoria elabora. Ainda que essa discussão lacaniana esteja posta para as condições de uma análise, há possibilidade de pensar essa lógica transferencial se tratando da escuta analítica e sua interpretação. Afinal, a escuta analítica, não se restringe exclusivamente ao espaço de um consultório. Por conseguinte, a escolha pelas observações com a turma em questão, se justifica pelo enlace já estabelecido previamente com a pesquisadora.

Nesse contexto, foi fundamental a observação, mas também a escuta das crianças que compõem o cotidiano escolar, sendo essenciais para uma reflexão sobre a experiência educacional. Quando não se faz uma escuta atenta dos integrantes do campo a ser investigado, acaba-se perdendo o laço, essencial para que a educação aproxime os conhecimentos entre os sujeitos, independente do lugar que cada um ocupa no cotidiano escolar. Através das trocas, é possível transformar ou construir a ligação e estabelecer novos olhares para os processos de escolarização.

Assim, por meio da escuta e manifestações dos estudantes, foram exploradas questões que direcionam para problematizações sobre o modo como se organizam as práticas educacionais na educação infantil. Outro quesito verificado foi o modo como as crianças vivem o cotidiano, através de sua participação e construção, relacionando as vivências e modos de constituições singulares. Para mais, como se trata de uma observação participante e a pesquisadora foi caracterizada como integrante do meio, permitiu-se assim, uma relação horizontal, favorecendo os diálogos e laços. Desse modo, o atravessamento fundamental, que buscou-se apontar no decorrer da escrita, se orienta pela lógica oposta, que costumeiramente a criança ocupa: “Fala-se muito dela, mas não se fala com ela” (DOLTO, 1985/1987-2005, p.135).

As interrogações apontam para o modo como os estudantes representam e compreendem as práticas pedagógicas na educação infantil, além de demarcarem suas singularidades enquanto crianças. Nesse sentido, a construção da metodologia de observação participante, permitiu uma condução do acompanhamento, sem restringir o discurso das crianças, manifestos de diversas formas, com a atribuição primordial da autonomia dos participantes (ROSA, 2004).

A pesquisa, que é um estudo de campo, teve por objetivo analisar as falas e manifestações de crianças sobre suas experiências no campo da educação infantil, atentando para as demarcações e espaços em que se encontram. Como postulado, possui fundamentação teórica e metodológica baseada na perspectiva psicanalítica, entendendo que a psicanálise no campo da pesquisa é um método de investigação que busca apresentar uma interpretação inconsciente de produções imaginárias (AGUIAR, 2006).

A escrita traz referências sobre o cotidiano escolar a partir da perspectiva das crianças, protagonistas das discussões apontadas. Entende-se que as manifestações dos alunos não se encaminham exclusivamente para um dito verbal, mas sim, ao que é exposto e escapa à palavra enunciada. Por isso a possibilidade da escrita de um (in)dizível, delineando que uma escuta se fundamenta em palavras, mas também ao que é atravessado de um campo previamente estruturado. Em última análise, se trata de um olhar para o que rompe uma linearidade e justamente por isso carrega algo de uma determinação inconsciente.

PROPOSTA METODOLÓGICA

Esta pesquisa diz respeito a um estudo de campo que traz a referência psicanalítica como norteadora, especificamente na construção do escopo teórico, condução das observações e análises dos resultados. A pesquisa em psicanálise, possui questões demarcadas desde o início, quando Sigmund Freud (1856/1939) investigou e escutou as mulheres que chegavam até ele. No começo se tratava de uma investigação, avaliando que não havia comprovação de que traria resultados. O que corroborou com as hipóteses e teoria de Freud, permanecendo até os dias atuais, são os resultados apresentados pelos sujeitos que se mantêm em análise. Desse

modo, a pesquisa em psicanálise se dirige a uma investigação a partir da escuta (AGUIAR, 2006).

Freud (1912/2017) enfatizou: “é bem verdade que um dos méritos do trabalho analítico é que, nele, pesquisa e tratamento coincidem” (p.97). Assim, durante as observações, com a presença da pesquisadora, também foi interposto um lugar de escuta das questões dos alunos, com a provocação de uma intervenção, visto que quando alguém fala ou se expressa, as associações surgem a partir da consciência, mas também, por vias inconscientes. Eis uma das apostas dessa pesquisa, que vai além de uma observação inerte: escutar os sujeitos e proporcionar um lugar de reconhecimento, até mesmo do que não é possível de ser enunciado. A pesquisa nesse sentido, parece ganhar uma duplicidade em se tratando dos benefícios, onde não apenas a pesquisadora usufrui do campo, pois os incluídos no estudo também são favorecidos com a ressonância de suas singularidades, através de um lugar de legitimidade.

A pesquisa realizada é do tipo exploratório, qualitativa com corte transversal, por meio da abordagem direta em pesquisa de campo. As observações foram feitas com alunos na faixa etária entre cinco e sete anos de uma turma de educação infantil em instituição particular de Joinville/SC. Os alunos foram observados conforme a convivência prévia com a pesquisadora, estabelecendo um diálogo aberto, sendo compreendido as necessidades e possibilidades de cada um. Conhecendo previamente os alunos, foi possível delimitar como as afetações são manifestadas: seja através da fala espontânea, brincadeira, gestos ou conversa informal com os pares. Ademais, a escolha também se deu atentando ao fato de que trata-se de crianças que já passaram por outras turmas, com diferentes colegas e professoras. Fator essencial para que se pudesse ter um repertório ampliado das informações que aconteceram durante as observações.

As observações foram autorizadas inicialmente pela direção escolar, com a assinatura do Termo de Anuência. Seguidamente, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pela Plataforma Brasil, sob o parecer nº 5.424.2974. Nesse contexto, após a aprovação, foi realizada a assinatura dos TCLEs pelos estudantes, bem como dos

⁴ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa 5363 - Hospital Regional Hans Dieter Schmidt/SES/SC.

pais ou responsáveis das crianças que foram citadas na pesquisa. No decorrer das observações, anotou-se vinhetas apresentadas pelos alunos no cotidiano dentro da escola. Como análise de dados, buscou-se observar falas entre os colegas, expressões durante as aulas, descrições sobre a relação com as professoras, brincadeiras que demonstram algo singular dos alunos, dentre outras manifestações.

O método utilizado para a inserção no campo foi o de observação participante. Essa ferramenta proporcionou que a pesquisadora fizesse suas observações, sem deixar de lado sua inserção no cotidiano do grupo pesquisado. Uma das principais vantagens desse método é a possibilidade de fazer construções a partir da relação com os participantes, sem que se tenha algo previamente estruturado, afinal não há como prever as questões a serem manifestadas pelos componentes do grupo (QUEIROZ et.al, 2007).

Para que se possa utilizar o método de observação participante, são necessárias algumas considerações. A primeira condição é de que se tenha uma aproximação do pesquisador ao grupo a ser estudado (QUEIROZ et.al, 2007). Em relação a esse aspecto, a pesquisadora possui um contato com a turma, pois a mesma trabalhou dentro da sala de aula com esses alunos no período em que as observações foram realizadas. Dessa forma, algumas ponderações que normalmente ocorrem nos participantes com a presença da pesquisadora, como bloqueios ou desconfiança, puderem ser diminuídas e até mesmo evitadas, a partir dessa relação já estabelecida.

A segunda etapa da observação participante objetiva estabelecer um olhar sobre o conjunto do grupo e lugar onde estão inseridos (QUEIROZ et.al, 2007). No caso específico do objeto de estudo dessa pesquisa, foram analisados os recursos escolares, os conteúdos programáticos da turma, os espaços que as crianças utilizam, a perspectiva utilizada nas construções de atividades, as formações dos docentes, dentre outros arranjos do ambiente escolar.

A partir do delineamento da estrutura da observação participante, outra consideração fundamental sobre a escolha do método proposto é a possibilidade de poder observar os espaços informais do cotidiano escolar. A partir dessas relações que vão sendo estabelecidas com os participantes da pesquisa, tem-se a

oportunidade de conhecer a realidade do cotidiano e promover intervenções através das significações que vão sendo reformuladas com e no coletivo (MARTINS, 1996).

Após as observações, foi realizada a digitalização das anotações do diário de campo, o que se constituiu em uma pré-análise do material. As ferramentas utilizadas proporcionaram à pesquisa, uma maior precisão de alcance dos objetivos já estabelecidos como resultado, o que instituiu um maior entendimento do cotidiano escolar, através dos alunos que experienciam diretamente as práticas educacionais.

A fim de garantir a preservação da identidade dos participantes, seus nomes foram preservados, sendo que em alguns casos optou-se pela utilização de nomes fictícios. Todas as demais informações pessoais foram mantidas em sigilo. Além disso, o nome da instituição também não foi informado, tendo apenas o indicativo que se trata de uma escola privada da cidade de Joinville.

Para a análise dos resultados, foram elucidadas as questões trazidas pelos alunos, através do viés transferencial. Fundamental sublinhar a particularidade circunscrita por Rosa (2004), dizendo que a pesquisa psicanalítica não se fundamenta na possibilidade de compreender um determinado fenômeno em sua completude, como se qualquer pesquisador que se debruçasse sobre o mesmo objeto tivesse resultados iguais. A justificativa se dá porque o laço estabelecido no encontro entre participante e pesquisador/a, sempre se trata de um fazer singular, com discursos resultantes desse encontro. Cabe ainda acrescentar:

O método psicanalítico vai do fenômeno ao conceito, e constrói uma metapsicologia não isolada mas fruto da escuta psicanalítica, que não enfatiza ou prioriza a interpretação, a teoria por si só, mas integra teoria, prática e pesquisa. O psicanalista não aplica teorias, não é o especialista da interpretação, nem mesmo da fantasia, posto que não é só aí que o inconsciente se manifesta; o psicanalista deve estar a serviço da questão que se apresenta. A observação dos fenômenos, está em interação com a teoria, produzindo o objeto da pesquisa, não dado a priori, mas produzido na e pela transferência (ROSA, 2004, p. 341).

Além das observações realizadas com os alunos, as discussões dispostas no decorrer da escrita, também foram atravessadas pelas construções teóricas a qual fazem referência sobre as práticas docentes, cotidiano escolar, “inclusão”, etc. Através da escuta dos estudantes, as referências teóricas serviram para amarrar a discursividade dos participantes. Sempre partindo da concepção de que a relação no

encontro com as observações forneceu pistas dos conceitos a serem explorados teoricamente.

Inicialmente os dados coletados foram divididos pelas situações que se repetiam e sobressaíam nas falas, resultando em categorias, onde posteriormente foi realizada a análise de conteúdo. Conforme traz Minayo (2001), a análise de conteúdo permite identificar o impacto da temática de pesquisa em um determinado grupo de pessoas ou a maneira como tal tema é visto. Porém, é necessário manter atenção ao lançar mão deste instrumento de análise para que não sejam feitas confirmações com pouco fundamento teórico.

Através da escolha metodológica, pode-se dizer que foram propiciados benefícios no sentido de uma promoção da reflexão sobre o tema da pesquisa, trazendo as questões dos alunos em relação às suas representações sobre o cotidiano escolar. Nesse sentido, a primeira categoria discorre sobre os aspectos referentes à relação dos alunos com a rotina escolar e as diferentes docentes. Já o segundo escopo diz respeito ao movimento da turma com seus pares, a partir da concepção do outro. E por fim, buscou-se discutir as manifestações da sexualidade por parte dos participantes, ensaiando algumas reflexões acerca de como a escola conduz estas situações, e as implicações destas para o processo de escolarização das crianças.

(E)FEITOS DA ROTINA ESCOLAR: O QUE ESCAPA NA EX-PRESSÃO DAS CRIANÇAS?

Levando em conta as diretrizes postuladas no processo de ensino, aprendizado e desenvolvimento da criança na educação infantil, é possível formular um espaço de construções, com planos de ensinamentos abrangentes através das diferentes propostas pedagógicas para que se exerçam as habilidades através do lúdico, das brincadeiras e dos jogos. Todavia, Dolto (1985/1987-2005), já alertava que os perigos direcionados para a criança através da alienação, não são vetados porque se criam leis, bem pelo contrário: “Infância protegida é igual, frequentemente, a infância alienada” (p.133). No fim das contas, um planejamento que foque somente em atividades apostiladas, visando a produtividade, por exemplo, não supre os aspectos necessários para a

construção dos sujeitos em constituição, mas ainda assim, continuam sendo reproduzidos.

Esculpir preliminarmente algumas demarcações, é fundamental para que sejam apontados determinantes expostos pelos alunos. Isso porque, através das observações, percebeu-se que há preferência das crianças pelas aulas que envolvem o corpo, como psicomotricidade, movimento, natação e o momento do parque. Mas o que gera um aspecto curioso é que independente das crianças apresentarem mais afinidade com determinadas disciplinas, não deixam de mostrarem-se próximas das professoras. Inclusive, essa equiparação entre professora e disciplina parece não ser algo associativo para os alunos, visto que o laço se faz presente, independente da atividade proposta nas aulas.

Ainda assim, as crianças normalmente queixam-se pelo grande número de atividades pedagógicas e a priorização dessas em relação ao parque. Isso se evidencia quando a professora regente circunscreve a rotina diária e no instante em que comunica: “atividade pedagógica”, a turma de modo sincronizado enuncia, com desânimo: “ahhhh!”. Já, quando aparece a palavra “parque”, vibram em conjunto, falando: “aêêê!”. Em uma destas situações, a pesquisadora perguntou para uma criança porque eles manifestavam essas reações no momento da rotina. Em um primeiro momento, a criança pensou bastante antes de responder, mas depois disse que não sabia exatamente o motivo de fazerem essas reações.

Refletindo inicialmente sobre a impossibilidade de falar o porquê das reações, que aparecem em grupo no momento da rotina, pode-se pensar sob a perspectiva de um sintoma. Lacan (1965/2006), no Seminário 12, destaca: “O sintoma é preciso que o definamos como alguma coisa que se assinala como um saber já ali, em um sujeito que sabe que isso lhe concerne, mas que não sabe o que é” (p.333). A noção de sintoma proposta nesse sentido, não se direciona em algo na criança, mas sim, indicado pela criança, como um sintoma que circula nesse cotidiano escolar.

Presumidamente, há um saber que possivelmente ainda não pode ser pronunciado no nível da palavra, então emerge com uma resposta grupal. Afinal, não é uma única criança que reage, mas sim, a turma que se manifesta em conjunto, demonstrando para o outro suas preferências. Não se tenta, por exemplo, esconder

os favoritismos mesmo com a presença da professora que ministra a aula de “atividades pedagógicas”. Uma expressão composta por sentimentos mútuos, que dizem do lugar que essas crianças ocupam no cotidiano escolar, ainda que a enunciação apareça de modo (in)dizível.

Mais ainda sobre a resposta grupal expressada pelos estudantes, entende-se que há uma proximidade com o que Freud (1921/2011) declarou no texto “Psicologia das Massas e Análise do Eu”. Quer dizer, o grupo se une em ato contínuo em prol de uma causa, que em alguma medida, causa a todos. Afinal, essas exposições somente se revelam explicitamente por meio do contágio grupal. As evidências ficam marcantes quando comparece o que as crianças dizem enquanto estão sozinhas e o que manifestam sempre que estão em conjunto.

Em outro ensejo, na tentativa de comparar a reação dos alunos de modo singular, a pesquisadora dialogou com uma criança e resolveu perguntar qual eram os momentos favoritos da escola. Na ocasião, o aluno demonstrou preferência por atividades que envolvem mais ludicidade, contando de modo determinado que suas aulas favoritas são “psicomotricidade” para “lutar”, “arte” para “pintar” e “natação” para “nadar”. Além disso, seu momento preferido na escola é quando está no parque. Logo depois, espontaneamente, queixou-se pelo número excessivo de atividades. Ainda comentou que as disciplinas que menos gosta são “inglês” e “atividades pedagógicas”.

Uma situação notada pela pesquisadora, que fomenta as noções de rotinas e práticas escolares, foi vista através de uma conversa informal com uma criança. No desenrolar do assunto, foi perguntado o que ela imaginava quando ouvia a palavra “escola”. A resposta imediata da criança foi: “atividade”. Seguindo o diálogo, ficou evidente que o aprendizado através do lúdico e do movimento - situações que envolvem o corpo- aparenta fazer mais sentido para esse sujeito em constituição. Depois, essa mesma criança enfatizou que “aprender” significa “estudar”. Nesse sentido, evidentemente não há a concepção de que se aprende brincando ou que possam haver outras formas de aprendizado que fogem de consensos sociais e pedagógicos rígidos da época atual.

Ponderando as questões levantadas pelos estudantes, é interessante tencionar que para se produzir as aprendizagens de todos os alunos em uma turma,

considerando as diversas pluralidades, é fundamental que se pense em variadas adequações de estratégias pedagógicas. Entretanto, no caso da instituição pesquisada, os conteúdos/temas são formalizados, na maioria das vezes, através das apostilas. Os conteúdos apostilados são muito usados nas instituições privadas, como é o caso da escola onde foram feitas as observações. Todavia, para que se produzam situações de aprendizagem capazes de envolver os alunos em suas diferenças, é fundamental refletir sobre formas de apropriações das práticas e estratégias pedagógicas, levando em conta as singularidades do grupo. Quando os conteúdos são formalizados por meio de apostilas, as avaliações e atividades pedagógicas não são antecipadamente preparadas para as professoras. Então, o plano de ensino e todas as atividades a serem desenvolvidas já chegam protocoladas por um sistema de ensino que estabelece o mesmo material para todas as redes (CUNHA, 2011).

De fato, a utilização de apostilas pedagógicas pode ser conciliada, desde que seja reunida com outras ferramentas didáticas. Porém, verifica-se que no cenário brasileiro, determinantes como as adversidades da formação docente e a lacuna de instrumentos têm anulado uma prática que empregue a apostila apenas como mais uma ferramenta, e não como autoridade, sendo demasiadamente consumida como a única possibilidade de construir atividades pedagógicas. O ensino apostilado retira a presença e autonomia docente, colocando-o em segundo plano, submetido a um fazer que lhe vem imposto (AMORIM e OLIVEIRA, 2008).

Atualmente, a culpabilização docente emergiu fortemente, colocando as professoras em um lugar de incapacidade, onde a formação torna-se reparatória e não emancipatória, quer dizer, por se deliberar que existe uma desqualificação na formação de professores, decide-se investir em cursos de formação, que supostamente venham a reparar as deficiências educacionais. A partir disso, pode haver uma identificação docente da imagem que o Estado e a sociedade lhe indicam, com o aceite dos planos formalizados, permanecendo com o saber formativo em segundo plano (VOLTOLINI, 2018).

É importante que as ferramentas didáticas sejam expandidas para aprofundar as práticas pedagógicas, pois somente um recurso não dá conta de abranger as construções de experiências e aprendizagens. As atividades pedagógicas que priorizam a autonomia docente e a convocação de sentidos para os alunos, estimulam

algo a ser construído, convocando o grupo para a produção de invenções (CUNHA, 2011).

A vastidão de recursos educacionais, ampliam as práticas pedagógicas, considerando que um único instrumento não dá conta de abarcar as construções nas práticas pedagógicas, objetivando exclusivamente conhecimento e aprendizagens. A autonomia docente precisa ser privilegiada, juntamente com a formação de sentidos para os alunos, “despertando algo a ser produzido, trazendo algo do grupo, mas também de quem está realizando” (RAMOS, FURLAN e SILVEIRA, 2022, p. 181).

Revistando uma ocasião, na sala de aula durante a realização de atividades pedagógicas, uma aluna foi bastante “teatral” ao demonstrar sua manifestação. Inicialmente, a criança estava caminhando na sala, tentando conversar com os colegas. Ao notar os movimentos, a professora pediu para que a menina retornasse para sua cadeira. Em ato contínuo, a criança fez uma continência e disse: “sim senhora”. A associação realizada pela aluna é muito expressiva, pois de certo modo demonstra seu lugar passivo no ambiente escolar, compreendendo o outro como alguém que dita as regras a serem seguidas.

A construção declarada pela aluna carrega uma espontaneidade, que merece um reconhecimento. Dolto (1985/1987-2005) é pontual ao enunciar que: “A criança é capaz de uma invenção muito diversa, de um desabrochar perpétuo em sua vida cotidiana, em sua linguagem” (p.131). A capacidade inventiva de simbolizar a expressão em um momento específico, demonstra uma criatividade, que normalmente não é valorizada no meio escolar, considerando que o reconhecimento só aparece quando os adultos podem, de algum jeito, se beneficiarem com a produção infantil. Isto é, a invenção no ambiente escolar entra em uma situação de dominação e pode surgir somente quando for requisitada.

Em um contexto de brincadeiras no momento do parque, localizou-se novamente algo que possa fornecer componentes para se esmiuçar o cotidiano escolar. Na oportunidade, alguns alunos queriam entrar na parede e conhecer o “It” e o “coringuiha”, que estavam “lá dentro”. Significativo essa citação de que dentro das paredes da escola, estavam presentes personagens considerados como vilões. Coincidência ou não, a referência indicada pelo aluno, do filme “It: a coisa”, apresenta

a mesma nomeação do conceito *Das Ding* (traduzida como A Coisa), cunhado por Freud e acrescentado por Lacan no Seminário 7. Trata-se de um termo com inúmeras especificidades, porém, resumidamente pode-se dizer que *Das Ding* se localiza no nada, no vazio, sendo algo sem sentido. Lacan (1959/1988) referiu: “*Das Ding* é originalmente o que chamaremos de o fora-do-significado” (p. 71). Contudo, justamente esse vazio pode possibilitar que o desejo permaneça em cena, onde o sujeito apareça com suas inquietações. No caso específico citado pelas crianças, supõe-se que foi uma tentativa de simbolizar e contornar alguns enigmas do cotidiano escolar, inserindo personagens em uma estrutura que os cercam. Importante grifar que os estudantes diziam querer entrar na parede para conhecer os vilões, ou seja, apesar de parecerem desconhecidos, também poderiam ser enfrentados. Como se algo desejante, na busca pelo desconhecido, estivesse na trama.

Para mais, os alunos de modo geral, parecem desejar momentos de maior coletividade dentro da sala de aula, que normalmente é organizada com cadeiras enfileiradas. Em um dia, a pesquisadora perguntou para as crianças sobre a disposição das mesas, que estavam organizadas em fileiras. Ficou nítido que as crianças até então, nunca tinham pensado em outros modos de organização. Isso pôde-se comprovar quando a pesquisadora sugeriu outras maneiras de organização das mesas, com um arranjo em círculo ou em grupo e as crianças nem compreenderam do que se tratava. Afinal, quando foi citada a palavra “círculo”, uma criança chegou a associar com um modo muito concreto, sublinhando: “mas não teria como encaixar as pernas se as mesas fossem em círculo”. Comunicando assim, que não consegue pensar em outra modalidade de estruturar a sala, com uma rigidez de pensar possibilidades além das fileiras. Essa organização também impede que os alunos possam ter um contato mais próximo entre si.

Levando em conta o panorama e escopo inicial de onde essas crianças estão inseridas, na seção seguinte, buscou-se trazer algumas provocações sobre as relações das crianças e seus contatos com o outro semelhante, quer dizer, as relações entre os alunos e seus modos de envolver as alteridades.

(ES)BARRAR COM OUTRO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES DISCENTES E “INCLUSÃO”

A noção de *(es)barrar* com o outro, levanta uma provocação no sentido de salientar a ideia de que os sujeitos, em alguma medida são *barrados*, e por isso carregam a falta, que em última instância, é estrutural. No entanto, o *outro* tem papéis essenciais na constituição subjetiva de um sujeito, uma vez que inaugura o contato com alguém que não seja *Outro*. Apesar de aparentemente ser um outro semelhante, também existem diferenças significativas em cada criança, principalmente porque carregam diversas maneiras de se relacionarem com preceitos até então fixados pelo núcleo familiar. Assim, uma nova brecha se abre para possibilidades emergirem. Esse papel também é atribuído diretamente ao campo escolar, pois normalmente é onde acontecem as primeiras relações entre as crianças. O que se alude nessas trocas é uma questão fundamental de que “a neurose familiar não é a regra”. Até porque se começa a ter uma percepção de que há uma lei maior, mostrando que os pais e suas neuroses não são destinos identificatórios únicos para o sujeito em constituição (VOLTOLINI, 2021, s.n.).

Outra atribuição à palavra *esbarrar*, dirige-se a uma observação notada no contato de alguns alunos com estudantes que possuem o diagnóstico de autismo. Em um dia onde as crianças estavam brincando no parque, percebeu-se que muitos alunos, literalmente *esbarravam* e tropeçavam nos meninos e simplesmente ignoravam, voltando a brincar sem nenhuma afetação com o que tinha acontecido, deixando-os completamente isolados do restante da turma. A cena foi se repetindo, até o instante em que foram feitas intervenções das professoras. Nesse sentido, já pode-se identificar que algumas crianças, não são causadas pelas alteridades dos colegas.

A saber, os meninos citados são dois alunos, que dentre outras características, também possuem o diagnóstico de autismo. Como forma de nomear os meninos, foram escolhidos os nomes fictícios de Mark⁵ e Ryan⁶. Se tratam de duas crianças que não costumam buscar contato com os colegas, tendo preferência pela interação

⁵ A escolha do nome fictício ascendeu considerando que a criança tem uma relação com a pintura, que envolve muitas características de cores e formas que remetem às obras abstratas do pintor Mark Rothko.

⁶ Como a criança possui muitas habilidades e disposição durante a natação, pensou-se no nome de Ryan Lochte, nadador norte-americano, como forma de simbolizar uma preferência do menino.

com objetos. Ainda assim, o que foi verificado com ênfase, decorreu entre a relação da turma com os dois alunos e o encontro de quando se *esbarra* com esse outro, que em muitos casos, pode ser entendido como “diferente”.

Com o conceito de *Infamiliar (Unheimliche)* descrito por Freud (1919/2019), é possível fazer uma relação entre esses sujeitos “diferentes” e o cotidiano escolar, ou seja, algo que antes era familiar, semelhante, passa a ser infamiliar, acarretando um certo estranhamento. Em outras palavras, a estrutura homogênea que até então estava posta, começa a ser alterada, o que certamente, produz estranhamentos nos sujeitos.

A noção de *infamiliar* fica ainda mais sublinhada quando se compara os alunos que já integravam a turma em 2021 com os estudantes que passaram a integrar o grupo em 2022. Os novos alunos demonstram um estranhamento intensificado, comparando com as demais crianças. Isso pode se justificar, reconhecendo que os alunos ingressantes em 2021, já possuíam contato com Mark, possibilitando um maior reconhecimento do colega. Pontuando mais detalhadamente, no ano de 2021, apenas Mark integrava a turma. Em 2022, Ryan passou a ser integrante do grupo, pois permaneceu na educação infantil, por escolha da família. Nesse contexto, Ryan é um ano mais velho do que o restante da turma e precisou reintegrar a sala com os novos colegas. Como a turma já tinha contato com o Mark, teoricamente a legitimidade de Ryan, deveria ser facilitada, haja vista se refere a uma turma em que a alteridade já se fazia presente. Ainda que a convivência prévia com Mark possa indicar facilitadores na relação com Ryan, isso não evitou totalmente os estranhamentos e questionamentos dos outros alunos.

Nas trocas e encontros dentro do cotidiano escolar, evidenciou-se muitos comentários e especulações manifestas pelo grupo, geradas a partir de ambiguidades do laço social, pois ora as crianças se afastam de Mark e Ryan, ora se aproximam. Porém, essa aproximação geralmente surge como algo conveniente, com a intenção de “usá-los” como demanda de reconhecimento para as professoras. São frequentes os comentários como: “olha prof, eu tô ajudando o Mark”, “o Ryan conseguiu ir até o banheiro porque eu ajudei”. Desse modo, muitas vezes as crianças acabam sendo elogiadas pelas professoras, que reforçam a atividade com enaltecimento, acatando a aprovação que possivelmente os alunos esperam quando ajudam os colegas.

As dúvidas e estranhamentos ficam explícitos nas manifestações das crianças, que corriqueiramente questionam as professoras sobre determinados comportamentos de Mark e Ryan. Frases como: “Por quê eles estão pintando ao invés de escrever?”, “Por que o Ryan não quer fazer a atividade?”, “O Mark sempre termina antes que eu”... Questionamentos que se voltam para um suposto “favorecimento” que os meninos possam possuir. Essas perguntas também carregam uma demanda direcionada para as professoras, com uma interrogação do lugar que cada um possui no cotidiano escolar.

A relação da turma com Mark e Ryan, revela algo que pode ser compreendido com um “valor fálico”, entendendo que por vezes há uma tentativa de empregá-los como objeto para o reconhecimento do outro. Desse modo, a noção de “adestramento” parece ser utilizada pelos alunos, que tentam colocá-los em uma posição de gozo. Ao mesmo tempo que o estranhamento impera, há algo que aproxima e é usufruído em favor de uma satisfação própria (VORCARO e RAHME, 2011).

Ainda sobre a falta de ligação de algumas crianças com Mark e Ryan, é importante dialogar uma questão que foi dita por uma aluna. De modo espontâneo, a menina chegou na sala comentando com as professoras como havia sido a comemoração de sua festa de aniversário. Citou inclusive que muitos colegas tinham ido prestigiar. Porém, ao listar as crianças que haviam comparecido, acabou dizendo que não convidou Mark e Ryan, porque sua mãe havia deliberado como melhor opção, caso contrário, eles poderiam “quebrar todos os brinquedos da festa”. Com essa fala parece que algumas situações caracterizadas anteriormente ganham outros panoramas. É possível considerar inclusive que o afastamento de algumas crianças com Mark e Ryan, surgem diretamente como efeitos do que elas escutam dos membros familiares.

Em uma situação muito semelhante, outra criança levou uma boneca para a escola e comentou com um colega que decidiu não levar os acessórios, que integrava o brinquedo, porque Mark ou Ryan poderiam rasgar o objeto. Um temor bastante peculiar de que os meninos possam, de algum modo, invadir, desconsiderando totalmente as possibilidades de contato, com invenções que poderiam ser feitas e construídas em grupo. Ficam alguns questionamentos: Que entendimento é esse de que duas crianças, por terem suas alteridades seriam as causadoras de estragos

materiais? Afinal, as crianças tendo autismo ou não, podem acabar *esbarrando* e destruindo objetos materiais em momentos de brincadeiras. Seriam esses motivos injustificáveis, uma tentativa de justificar a exclusão de Mark e Ryan?

Quando se exclui o outro e simplesmente ignora-o com o isolamento, nota-se que o interesse parece girar em torno de satisfações individuais, onde o laço fica fora do circuito. Nesse sentido, quando Freud (1930/2011) propõe o termo “narcisismo das pequenas diferenças”, há uma demarcação de que os sujeitos tendem a aceitar os iguais e eliminar as diversidades. Em outras palavras, para que seja preservado o narcisismo estrutural, existe a concepção de que se deve banir aquele que assinala uma alteridade. Ainda assim, embora haja uma demarcação estrutural, é inegável que a organização dos tempos atuais, especialmente com o avanço da tecnologia e o modo acelerado de conexão com o outro, intensificam as modalidades de aproximação exclusiva com os semelhantes (PERRONE e PFITSCHER, 2016).

Existem muitas indagações que se pode fazer sobre a escola e suas formas de transmitir conhecimentos, mas é inegável o papel fundamental do espaço escolar para a constituição do sujeito. Dentre tantos pontos favoráveis, pode-se citar que na escola a criança descobre que o contexto familiar não é o único destino possível de identificação, afinal quando se *esbarra* com colegas heterogêneos, as diferenças se impõem, oportunizando que haja outros reconhecimentos identificatórios. No entanto, atualmente movimentos conservadores vêm ganhando visibilidade no Brasil, como é o caso do *Homeschooling* e *Movimento escola sem partido*. Dentre outras questões, estes movimentos colocam dúvidas da família sobre a escola e afirmam que os familiares podem ensinar as crianças, garantindo assim uma proteção de supostas ideologias transmitidas no espaço escolar. Movimentos como esse, que tentam apagar as diferenças, tornam a convivência civilizatória mais intolerante e fanática, afinal com o contato em grupos homogêneos, se tem a produção de identidade, em detrimento da identificação. Assim, há exaltação de uma tendência onde todos passam a ser iguais e quando a diferença se coloca, tende-se a excluí-la (VOLTOLINI, 2021).

O que parece ser deixado de lado é a importância do convívio com as alteridades dos sujeitos. Quando se tem contato com as diferenças, sejam elas quais forem, se diminui altamente as intolerâncias, as discriminações e violências que se observa com frequência. Para mais, os traços diversificados que compõem o tecido

social contribuem para que de algum modo possa-se lidar com a castração, inerente a todos. Obviamente algumas diferenças são segregativas, pois ganham um lugar no discurso enquanto tal, mas no final das contas, a falta está para todos e é importante que não se perca isso de vista (VOLTOLINI et. al, 2021).

Mais ainda, sobre diferenças e alteridades, a próxima categoria traz composições sobre como as crianças estão se havendo com as questões relativas ao sexo, a sexualidade e as descobertas do corpo. Novamente, o que aparece é o reconhecimento do próprio corpo surgindo a partir de um *esbarrar* com o outro.

(SU)POSIÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE: INVESTIGAÇÕES DAS CRIANÇAS NOS CORREDORES DA ESCOLA

A psicanálise, que teve o seu início com as teses de Freud (1856/1939), vem levantando muitas novidades, e até mesmo polêmicas, ao estabelecer algumas considerações a despeito da sexualidade. No texto “Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade”, Freud (1905/1976) circunscreveu que a sexualidade se manifestava já na infância, demarcando uma inovação dos diálogos que circulavam até então. Essa discussão freudiana sucedeu a partir das escutas feitas na clínica, compreendendo que os sintomas manifestados pelas pacientes diziam respeito a conflitos no âmbito da sexualidade e das fantasias.

Anunciar que a infância não era totalmente “pura”, como se pensava até então, certamente foi muito expressivo e mexeu no ponto em que os sujeitos, sendo crianças ou adultos, estão sempre às voltas. Não obstante, o eixo principal da discussão freudiana se voltou para a sustentação do adulto ao que foi vivenciado na infância, com as diversas experiências do próprio corpo, mas sobretudo, ao que foi simbolizado e fantasiado dessas vivências (FREUD, 1905/1976).

Através das provocações iniciais, pode-se acrescentar que a partir da relação com o Outro, a criança vai sendo marcada pelo desejo que lhe foi investido. Entretanto, o que é depositado do Outro nunca produz efeitos no seu estado literal, posto que os próprios equívocos da linguagem são mediados por uma condução alterada das manifestações impostas e expressas nos conteúdos integrais (GOMES, 2018). Por isso, mediante as aproximações com outros, a criança vai circular assegurada ao que foi possível de ser capturado pelo Outro.

Habitualmente, a escola é o primeiro espaço fora do ambiente familiar que a criança ocupa. Nesse momento, o contato com outros sujeitos em constituição se amplia e a relação com as descobertas vão se impondo. Isso quer dizer que a sexualidade está presente desde as primeiras aproximações com o Outro, e no ambiente escolar há um compartilhamento entre os pares acerca de suas experiências individuais e familiares. Frequentemente, percebe-se que as crianças compartilham algumas curiosidades vistas ou ditas pelos adultos.

Durante as observações, ao vislumbrar o contato entre as crianças, reparou-se que elas encontram-se ensaiando investigações no que se refere às descobertas do corpo, o gênero e a sexualidade, sendo que há um favorecimento dessas experimentações por intermédio do contato com as diferenças entre si. Nesse caso, a escola torna-se um acesso às aproximações entre os alunos, e muitas vezes, é o espaço onde esses interesses aparecem através das interações formadas entre os estudantes.

Do mesmo modo que a escola pode ser promotora de interações e laços entre pares, ela também está imersa nos discursos da sociedade. Em tal caso, normalmente não rompe com preceitos instituídos culturalmente a respeito da sexualidade infantil. Os debates atuais relacionados às questões do sexo parecem terem ganhado espaços e “observa-se, portanto, um esforço da cultura e da sociedade em assimilar esses discursos vigentes que se apresentam com grandes interrogações sobre o enigma do que é O SEXO” (GOMES, 2018, p. 38). Assim, as escolas também estão tentando buscar respostas para abordar os discursos que despontam.

As crianças, que fazem parte da turma, procuram curiosar os colegas, buscando descobrir o que possuem enquanto órgão genital. Os meninos quando vão ao banheiro ou enquanto estão tomando banho após a aula de natação, ficam mostrando o pênis um para o outro e observam atentamente cada colega que venha a se despir por perto. As meninas, por sua vez, parecem ter mais curiosidade por ver o órgão genital do sexo oposto. Esses aspectos de investigação das meninas podem ser notados quando elas tentam ir até o banheiro dos meninos, enquanto eles estão urinando, na tentativa de enxergarem algo. Quando isso ocorre, logo alguma professora percebe e as crianças imediatamente buscam fazer outra coisa, chegando

a disfarçar que estavam “espiando” os colegas, manifestando assim, que possuem o entendimento de que concerne alguma coisa “inadequada”.

Com as revelações das crianças e suas investidas em direção a um certo descobrimento do corpo, pode ser assimilado com uma questão que está às bordas do falo. Uma menina quando tenta ver o que um colega possui enquanto órgão genital, não está buscando compreender o seu significado anatômico. Se tenta na verdade, investigar o que está por trás de algo que, em um primeiro momento, provoca um estranhamento. Essas questões estão no campo das especulações, mas dispõem de elaborações importantes nas marcações do corpo que está se formando (GOMES, 2018).

Na escola em questão, as professoras demonstram inquietação quando as crianças fazem movimentos que se dirigem à especulação sexual. Normalmente é utilizada a repressão dos atos, sem uma conversa ou abertura para as inquietações. Houve por exemplo, uma situação onde duas crianças de sexos opostos, esconderam-se debaixo de uma mesa na sala de aula e mostraram os órgãos genitais. A resposta da coordenação escolar foi reprimir os alunos, dizendo que se a ação viesse acontecer novamente, iria ser acionados os pais. Na ocasião, as crianças não tiveram espaço para sanar suas dúvidas ou manifestar suas motivações na busca pelo corpo do outro. Porém, a repressão não evitou que esses dois estudantes continuassem tendo aproximação, pois seguidamente eles permaneceram tentando a mesma prática nos momentos do parque ou enquanto estavam no banheiro.

Seria interessante que a escola pudesse discutir os aspectos da sexualidade abertamente com os alunos, a partir do instante em que isso aparece como causa. Contudo, há uma ideia equivocada de que dialogar com as crianças sobre suas dúvidas a respeito da sexualidade, possa antecipar ou estimular o sexo. As ações das crianças são interpretadas como um ato decisivo, que estaria diretamente relacionado com a “iniciação precoce” das práticas genitais. Efetivamente, trata-se de uma investigação significativa e por isso é interessante que seja discutida como um “vir a ser”, que merece uma discussão a partir das dúvidas e inquietações das próprias crianças (JERUSALINSKY, 2018).

Em 1907, o Dr. M. Fürst remeteu uma carta ao Freud, questionando sobre o que poderia ser feito com as dúvidas das crianças a respeito da sexualidade. Na ocasião, a resposta foi que através da ignorância não se preserva o lugar de pureza da criança. Pelo contrário, a ocultação instiga ainda mais a busca pela verdade. Além disso, a criança não permanece na ignorância do não saber sobre as questões sexuais, pois em algum momento terá convívio com com pares ou irá acessar leituras, que nortearão o desejo pelo conhecimento, afinal é justamente disso que se trata. Ainda na mesma carta, Freud (1907/1980) assinalou:

O que realmente importa é que as crianças nunca sejam levadas a pensar que desejamos fazer mais mistério dos fatos da vida sexual do que de qualquer outro assunto ainda não acessível à sua compreensão; para nos assegurarmos disso, é necessário que, de início, tudo que se referir à sexualidade seja tratado como os demais fatos dignos de conhecimento. Acima de tudo, é dever das escolas não evitar a menção dos assuntos sexuais. Os fatos básicos da reprodução e sua significação deviam ser incluídos nas lições sobre o reino animal, e ao mesmo tempo deveria ser enfatizado que o homem compartilha o essencial de sua organização com os animais superiores (p. 77).

A escola poderia dar lugar às questões das crianças, ampliando as ferramentas pedagógicas por meio da busca do conhecimento que cada aluno se interessa. Com aprendizagens que carregam sentidos, o conhecimento passa a ser adquirido por desejo e não por obrigações ou demandas que lhe são impostas. As investigações sobre a sexualidade são questões que envolvem o descobrimento do próprio corpo, sem deixar de lado as demarcações e diferenças do outro. Trata-se de uma formação do próprio eu, que inaugura suas proposições iniciais. Porém, em tempos onde se utiliza falácias como a “ideologia de gênero”⁷, promover debates entre professoras e alunos sobre aspectos da sexualidade, torna-se algo quase impossível.

Observou-se também que as crianças constantemente procuram distinguir traços para definir o que é ser menino ou menina. Muitos são os detalhes especulados: vestimentas, cortes de cabelo, cores preferidas, brincadeiras escolhidas... Mas o que chama atenção são os padrões estabelecidos pelos estudantes para identificar cada um dos sexos. Isto é, a hipótese formulada é comparada com atributos socialmente destinados aos sexos feminino e masculino. Exemplificando, certa vez um menino

⁷ A falácia “ideologia de gênero” começou a ser utilizada como termo entre grupos religiosos em 1998, tendo se alastrado fortemente, até chegar no campo político (TIBURI, 2018).

anunciou que sua cor favorita era rosa, logo começaram as indagações de algumas crianças, que ele poderia ser uma menina. Outro aluno, tem o cabelo comprido e seguidamente precisa reforçar para os colegas que mesmo tendo o cabelo longo, continua sendo um menino. Ademais, as próprias brincadeiras são estabelecidas entre os estudantes com a divisão do que se entende como brincadeira de menino e menina.

Os contextos sociais inevitavelmente influenciam os sujeitos em suas singularidades - e como pôde-se constatar nas falas das crianças- atravessam o sujeito em tenra idade. Em períodos onde há valorização, destaque e até mesmo festividades em torno do binarismo de gênero, logo, estas facetas começam a aparecer nos discursos. Atualmente, festas como os “chás revelações”, ganharam destaque no cenário cultural, movimentando famílias em diferentes performances para revelar o sexo da criança que está por vim. Quer dizer, o sujeito antes mesmo de nascer, já é de-limitado pelo sexo biológico. Evidentemente, é considerável que em um primeiro momento se dê o lugar para a criança a partir do sexo biológico, mas isso é largamente diferente de utilizar o binarismo de gênero para perfomar, enquadrando o sujeito em uma identidade universal, como se isso garantisse que o sujeito se tornasse menino ou menina.

Considerando as circunstâncias sociais e culturais que envolvem as crianças no contexto em que estão inseridas, as marcações que elas trazem para diferenciar os gêneros, não escapam dos discursos normativos que se alastram no país. No entanto, essas definições especuladas pelas crianças ainda estão muito carregadas pelo discurso do Outro, sendo que poderão ser desconstruídas a partir dos arranjos identificatórios. Fundamental acrescentar: “Na atualidade, a sexualidade apresenta-se como objeto de mercado. Como se o indivíduo – não mais o sujeito dividido – pudesse seguir um padrão e norma, ou um programa biológico. Na verdade, porém, os sujeitos são marcados pelo inconsciente e suas determinações” (SAPELLI e RAMOS, 2021, p. 323).

Quando a escola ignora e censura o movimento de interrogação das crianças, não oportuniza novas configurações para que se desperte o singular de cada sujeito em constituição. A relação com uma suposta ignorância da criança, traz indícios da transmissão do saber que domina o âmbito educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aposta dessa pesquisa foi dar lugar ao que as crianças manifestam, a partir de suas próprias construções com relação ao cotidiano escolar. Ainda que se tenha realizado algumas interpretações, amparada no viés transferencial, buscou-se também deixar questões em aberto, para que os arranjos dos próprios alunos ganhassem lugar. Levou-se em consideração algo importante, que merece ser realçado: a criança “está em relação direta com uma realidade sensível que, como adultos, só atingimos de modo deformado, por meio de metáforas e de símbolos, por meio de um sistema de convenções (DOLTO, 1985/1987-2005, p. 131). Eis uma das intenções dessa pesquisa: apresentar a realidade infantil conforme as manifestações do cotidiano escolar, tendo as crianças como protagonistas das construções dispostas.

Retoma-se que as observações foram feitas com alunos entre cinco e sete anos, contribuindo inclusive com algo significativo, de que são estudantes dos anos finais da educação infantil, o que beneficia a elaboração e compreensão dos processos vivenciados no cotidiano escolar. Se tratam de crianças que já passaram por outras turmas, com diferentes colegas e professoras, fator essencial para que houvesse um repertório ampliado de informações que apareceram durante as observações.

Assim, através da escuta dos estudantes, um item fundamental a ser mencionado é a percepção das crianças de que brincar e aprender estão dissociadas, fruto de uma visão transmitida pelos adultos, que buscam a produtividade como instrumento sobreposto às invenções e fantasias infantis. Evidencia-se essa demarcação, pois os estudantes entendem os períodos do lúdico, como algo que foge do campo de aprendizagem. Há uma percepção de que esses espaços são uma espécie de lazer, não elementos da rotina escolar, do mesmo modo que são as demais aulas e disciplinas.

As atividades pedagógicas, em sua maioria, são desenvolvidas de maneira individual, o que estremece a relação com os colegas e as possibilidades de aprendizado em equipe. Portanto, se evidenciou que a lógica da produtividade é constante nesse cotidiano escolar, onde os desejos e escuta das crianças, ficam

sempre em segundo plano. As construções históricas do lugar que normalmente a criança ocupa na sociedade, fomenta e destaca os recursos que são utilizados nesse cotidiano escolar (DOLTO, 1985/1987-2005). Desse modo, é importante que as educadoras, juntamente com os planos de ensino instituídos, estabeleçam o propósito de dedicar tempo, criar e ampliar espaços para brincadeira e o lúdico. É considerável também que haja espaço de trocas e escuta onde as possibilidades de pensar os modos lúdicos de ensino se evidenciam, para que assim, se construa um ambiente escolar que contribua com o desenvolvimento desses sujeitos em constituição (NAVARO e PRODÓCIMO, 2017). A composição das práticas educacionais pode se colocar em uma direção promotora do desenvolvimento, na medida em que se considera os dizeres dos estudantes sobre suas experiências de escolarização, haja vista que estes são os principais atores da educação.

Nas expressões dos alunos, ficou explícito que as descobertas, interrogações e investigações surgem independentemente das normas impostas, até porque o desejo e a busca pela satisfação, acham brechas para emergir. As crianças querem saber! Buscam novos conhecimentos a todo instante, mesmo que isso não se direcione exclusivamente pelos conteúdos programáticos que lhe são ofertados. As crianças querem saber de si, do lugar que ocupam no reconhecimento do outro, das invenções e fantasias, atributos que muitas vezes acabam sendo censurados, ao invés de serem colocados como aprendizados.

A proposta desta pesquisa contribui nos debates sobre a forma de condução do cotidiano escolar. Ademais, fica a sugestão para que novas pesquisas possam escutar outros estudantes, em instituições e localidades diferentes, com a intenção de ampliar e criar mais discussões sobre a temática, a partir dos ditos e não ditos que as crianças podem colocar a respeito da escola. A proposta foi discutir, tencionar e ampliar o diálogo através da escuta das crianças acerca do cotidiano escolar dessa instituição de ensino em particular, para que se tenha uma reflexão com ferramentas e recursos que pluralizem as relações escolares. Quando não se faz uma escuta atenta dos alunos, acaba-se perdendo a relação formativa, essencial para que a educação aproxime os conhecimentos entre os sujeitos, independente do lugar que cada um ocupa no ambiente escolar.

Por fim, demarca-se através de uma demonstração o lugar que a criança emerge no cotidiano escolar, mostrando que ela está ali, com sua presença e corpo desejante. Em uma oportunidade, um menino chegou até a pesquisadora, com as mãos atrás das costas e disse: - “Profª, o que tem aqui atrás?”. A pesquisadora arriscou variados objetos possíveis, mas a criança só respondia que não era nenhuma das alternativas pronunciadas. Até que o menino abriu a mão, mostrou que estava vazia e a pesquisadora expressiu: - “Ah, não tem nada. Acho que você queria me enganar”. Prontamente o aluno respondeu algo imprescindível, que de fato, não pode ser perdido de vista: - “Não profª. Tem sim! É a minha mão”. Esse gesto (que tem seu lado jocoso) sintetiza, com efeito, como os adultos perdem a visibilidade de algo tão fundamental, além de circunscrever com muita ênfase um ruído do tipo: “Ei, eu estou aqui”. Não somente com a mão, mas com um corpo pulsante e desejante, que busca ser reconhecido. É necessário perceber que as crianças estão presentes e precisam falar, expressar e serem escutadas enquanto sujeitos em constituição.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Ivair Fernandes; OLIVEIRA, Paula Ramos de (Orientadora). *Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino*. **Dissertação de Mestrado em Educação: UNESP**. Araraquara: set. 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90314/amorim_if_me_arafcl.df?s_equence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 jul. 2022.
- AGUIAR, Fernando. **Questões epistemológicas e metodológicas em psicanálise**. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 105-131, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352006000100007. Acesso em: 10 fev. 2022.
- BRASIL. *LEI Nº 12.796, de 04 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2013.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares*. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.48, p.585-608, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QBV8tMs8Lq67dL9VPKfhFbf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- DOLTO, Françoise (1985/1987). *A causa das crianças: primeiro balanço*. In.: **DOLTO, Françoise. A causa das crianças**. Aparecida, SP: **Idéias & Letras**, 2005.

FREUD, Sigmund. *Carta 6 de dezembro de 1896 (1887-1904)*. In: MASSON, J. M (editor). **A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess**. Rio de Janeiro: Imago, 1986. pp. 208-216. FREUD, Sigmund. (1905) *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. In.: In.: S. Freud, **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, Sigmund (1907). *O esclarecimento sexual das crianças*. In.: S. Freud, **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. IX, pp. 74-78. Rio de Janeiro: **Imago**, 1980.

FREUD, Sigmund (1912). *Recomendações ao médico para o tratamento psicanalítico*. In: **Fundamentos da Clínica Psicanalítica**. Belo Horizonte: **Autêntica Editora**, 2017.

FREUD, Sigmund. *O infamiliar (1919)* In: *Obras Incompletas de Sigmund Freud*. São Paulo: **Editora Autêntica**, 2019.

FREUD, Sigmund (1930). *O mal-estar na civilização*. São Paulo: **Penguin Classics, Companhia das Letras**, 2011.

FREUD, Sigmund. (1921). *Psicologia das massas e análise do eu*. In.: Freud: **Obras completas, Vol. 15**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. pp. 9–100.

GOMES, Alone Oliveira (2018). *Diferenças anatômicas entre os sexos: consequências?* In.: MARIOTTO, R.M.M (ORG). **Gênero e sexualidade na infância e adolescência: reflexões psicanalíticas**. Salvador: Ágalma. p. 36-49.

JERUSALINSKY, Julieta (2018). *A criança diante do enigma da sexualidade em tempos do corpo montado*. In.: MARIOTTO, R.M.M (ORG). **Gênero e sexualidade na infância e adolescência: reflexões psicanalíticas**. Salvador: Ágalma. p. 85-119.

LACAN, Jacques (1959/1960). *O Seminário, livro 7: A Ética da Psicanálise*. 1ª ed. Rio de Janeiro: **Zahar**, 1988.

LACAN, Jacques (1960-1961). *O Seminário, livro 8: A transferência*. 2ª ed. Rio de Janeiro: **Zahar**, 2010.

LACAN, Jacques (1964-1965). *O Seminário, livro 12: Problemas cruciais para a psicanálise*. Recife: **Centro de Estudos Freudianos**, 2006.

MARTINS, João Batista. *Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar*. **Revista Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, 1996. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/20ac/db799379d174c976b9443986bf2fe7a3393a.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: **Vozes**.

NAVARO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. *Brincar e Mediação na Escola*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, 2012. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1043/773>. Acesso em: 11 jul. 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. *O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação*. **Perspectivas**, São Paulo, v.16, n.01, p. 119-141, 1993.

PERRONE, Cláudia Maria, e PFITSCHER, Mariana. *Discurso de ódio na internet: Algumas questões*. **Revista Redisco**, Vitória da Conquista, 10(2), 146–154. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/redisco/article/view/2527>. Acesso em: 11 set. 2022.

QUEIROZ, Danielle Teixeira et.al. *Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde*. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, 15(2): 276-283, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod_resource/content/1/Observa%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf. Acesso em: 07 mar. 2022.

RAMOS, Francieli Loureiro; FURLAN, Fabiano & SILVEIRA, Gabriela Kunz (2022). *Autismo, educação e seus enlaces com a psicanálise: manejos com um aluno na educação infantil*. **Monumenta - Revista De Estudos Interdisciplinares**, 2(4), 173-193. Disponível em: <https://monumenta.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/79>. Acesso em: 20 mai. 2022.

ROSA, Miriam Debieux. *A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica*. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, vol.4, n. 2, p. 329-348. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482004000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2022.

SAPELLI, Carlos & RAMOS, Francieli Loureiro. *Notas sobre o discurso de ódio e a censura na peça de teatro A menina e sua sombra de menino*. **Psicologia Revista**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 309–331, 2021. DOI: 10.23925/2594-3871.2021v30i2p309-331. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/50864>. Acesso em: 15 out. 2022.

TIBURI, Márcia. (2018, julho). *A funcionalidade da “ideologia de gênero” no contexto político e econômico brasileiro*. **Nueva Sociedad**. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/funcionalidade-da-ideologia-de-genero-no-contexto-politico-e-economico-brasileiro>. Acesso em: 20 out. 2022.

VORCARO, Angela; RAHME, Mônica Maria Farid. (2011). *Interrogações sobre o estatuto do outro e do Outro nos autismos*. In: LICHT, R. L. (ORG.) **Autismo**:

intervenção, clínica e pesquisa. Curitiba: Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba. Juruá Editora. pp. 29-52.

VOLTOLINI, Rinaldo (2018). *Psicanálise e formação de professores: Antiformação docente.* São Paulo: **Zagodoni.**

VOLTOLINI, Rinaldo. *À escola o que é da escola, à família o que é da família* (2021). In.: VOLTOLINI, Rinaldo e FRAGELLI, Ilana Katz. **Mais ainda: Psicanálise, Literatura e Política.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qekbhC3GI4s>. Acesso em: 20 ago. 2022.

VOLTOLINI, Rinaldo et. al. (2021). *Procurando bem todo mundo tem pereba, só a bailarina que não tem. Os nomes-da-criança: crianças heterogêneas.* In.: **XIV Colóquio da criança: infância\$, alteridade e inclusão.** São Paulo: LEPSI-FEUSP.