



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALETÉIA ELEUTERIO ALVES CHEVBOTAR

**A CONSTRUÇÃO DO “ESPAÇO PARA SER” EM SALA DE
AULA**

**CAMPINAS
2018**

ALETÉIA ELEUTERIO ALVES CHEVBOTAR

**A CONSTRUÇÃO DO “ESPAÇO PARA SER” EM SALA DE
AULA**

Tese de Doutorado apresentada
ao Programa de Pós- Graduação
em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade
Estadual de Campinas para
obtenção do título de Doutora em
Educação, na área de
concentração de Psicologia
Educacional.

Orientadora: Ana Archangelo

O arquivo digital corresponde à versão final da tese
defendida pela aluna Aletéia Eleuterio Alves
Chevbotar, e orientada pela profa. Dra. Ana
Archangelo

**CAMPINAS
2018**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

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

C427c Chevbotar, Aletéia Eleuterio Alves, 1982-
A construção do "Espaço para ser" em sala de aula / Aletéia Eleuterio
Alves Chevbotar. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Ana Archangelo.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Experiência emocional. 2. Literatura infantil. 3. Narrativa infantil. 4.
Psicanálise. 5. Educação. I. Archangelo, Ana, 1965-. II. Universidade Estadual
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The building of the "Space for being" in the classroom

Palavras-chave em inglês:

Emotional experience

Children's literature

Children's narrative

Psychoanalysis

Education

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Ana Archangelo [Orientador]

Alexandro Henrique Paixão

Fábio Camargo Bandeira Villela

Guilherme do Val Toledo Prado

Maria Cecília de Corrêa Faria

Data de defesa: 05-07-2018

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A CONSTRUÇÃO DO “ESPAÇO PARA SER” EM SALA DE
AULA**

AUTORA: ALETÉIA ELEUTERIO ALVES CHEVBOTAR

COMISSÃO JULGADORA:

Ana Archangelo

Alexandro Henrique Paixão

Fabio Carmargo Bandeira Villela

Guilherme do Val Toledo Prado

Maria Cecília de Corrêa Faria

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

**CAMPINAS
2018**

*À Clara, por me mostrar, a cada dia, o
quanto o amor pode ser infinito...*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, meu porto seguro!, sempre presentes em todas as ocasiões, de modo especial nesse período do doutorado, ajudando nos cuidados com a Clara. Sou imensamente grata por serem os melhores pais e os melhores avós que a Clara e eu poderíamos ter.

Ao Alan, que caminha comigo nos bons e maus momentos, me apoiando com gestos e palavras, obrigada por não me deixar desistir cada vez que cogitei essa possibilidade.

Aos bolsistas e aos parceiros do grupo PIBID, em particular a Sérgio e Soraya, agradeço pelos encontros, discussões e estudos durante o processo de pesquisa. Agradeço em especial àqueles que fizeram parte deste trabalho e contribuíram para que os encontros com as crianças fossem frutíferos: Isabela, Vanessa, Franciele, Thais, Fernanda, Camila, Aline, Lilian, Larissa, Anderson, Paulo, Flávia, Núria, Isabella e Liz.

À Claudia Campanaro, pela parceria, pela amizade, pelas conversas e por me ajudar a pensar em tantas etapas deste trabalho.

Às professoras da escola que nos receberam com tanto carinho. À Pollyanna, por acolher e acreditar em nossas ações em sala de aula com as crianças.

À minha querida orientadora, Ana Archangelo, obrigada por me ensinar tanto.

Aos professores Fábio Villela, Maria Cecília Faria e Enrique Mandelbaum, pelas contribuições ofertadas no momento da qualificação.

À Leda, pela disponibilidade e empenho durante a revisão da tese.

RESUMO

Este trabalho reflete sobre os resultados da investigação realizada com as crianças de uma escola pública do município de Campinas, em um ambiente especialmente organizado para compor o “espaço para ser em sala de aula”. Para isso, tomaram-se por base alguns conceitos da teoria de Bion: a *experiência emocional*, a *capacidade para a função alfa* e o conceito de *reverie* – como desencadeadores de experiências comunicativas e de elaboração de ansiedade em sala de aula. Em situação de sala de aula, a organização do “espaço para ser”, pautado nesses conceitos, compreende a construção de um ambiente favorável às comunicações das crianças, capaz de acolher e tolerar as ansiedades nelas presentes. Com tal propósito, foram realizados encontros semanais para a contação de histórias e a escuta das narrativas orais e escritas, possibilitando a manifestação, o acolhimento e a elaboração de ansiedades presentes na sala de aula. Participaram desses encontros dez turmas do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental I, atendidas por um grupo de dez bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Capes. Também uma turma de 3.º ano do Ensino Fundamental da mesma escola pública foi acompanhada mais diretamente pela pesquisadora em atividades que buscavam promover o “espaço para ser” e analisar o impacto desse espaço para as crianças. No decorrer deste trabalho, entre erros e acertos, as crianças puderam reconhecer o “espaço para ser”, construído em sala de aula, como um lugar de acolhimento aberto às suas manifestações. Esse espaço possibilitou, em diversas ocasiões, que as crianças pensassem suas próprias emoções e pudessem expressá-las através de um registro ou de uma narrativa oral, como resultado de uma elaboração emocional, vivenciada a partir dessa proposta.

Palavras-chave: Experiência Emocional. Contação de histórias. Narrativa infantil.

ABSTRACT

This work reflects upon the results of an enquiry carried out among children of a public school in Campinas town, in an environment specially organized to be the “space for being in the classroom”. In order to do such, it was taken some concepts from Bion’s theory, namely *emotional experience*, *ability to alpha functioning* and *reverie*, as triggers to communicative experiences and Anxiety Elaboration in the classroom. In the classroom context, the organization of the “space for being”, ruled by these concepts, consists of building a favorable environment to children’s communication, able to welcome and tolerate their anxiety. With this purpose in mind, weekly meetings were carried out, when storytelling and making of oral and written narratives took place, which enabled anxiety manifestation, acceptance and elaboration. Ten classes, from 1st to 5th grade, participated in the meetings, assisted by a group of ten scholarship teachers from PIBID/CAPES Institutional Program for Beginner Teachers. Also, an Elementary School 3rd grade class at the same school was directly accompanied by the researcher during activities which were aimed to put forward the “space for being” and to analyze the impact of that space on the children. Throughout this work, children could recognize the “space for being” built in the classroom as a place of welcoming, open to their manifestations. This space made possible, in many occasions, for children to think their own emotions and to express them by means of a record or an oral narrative, as a result of an emotional elaboration experienced through this proposal.

Key-words: Emotional Experience. Storytelling. Children’s Narrative.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho produzido por Larissa.....	120
Figura 2 – Desenho produzido por Larissa.....	120
Figura 3 – Desenho produzido por Mariana.....	130
Figura 4 – Desenho produzido por Theo.....	131
Figura 5 – Carta produzida por Theo, para a bolsista Laís.....	131
Figura 6 – Desenho produzido por Theo.....	135

LISTA DE HISTÓRIAS¹

Carne de língua.....	16
Omelete de amoras.....	63
Kafka e a boneca viajante.....	96
Filhotes de bolso.....	103
O lobo e os sete cabritinhos.....	111
O menino Nito.....	113
Chapéu.....	116
Um cantinho só para mim.....	117
Menina bonita do laço de fita.....	118
A grande questão.....	122
Um monstro debaixo da cama.....	127
Adivinha quanto eu te amo.....	130
Quem quer este rinoceronte.....	131
A vaca que botou um ovo.....	131
Para onde vai a quinta-feira?	133
A árvore generosa.....	137
Lino.....	145
O Ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.....	145
Guilherme Augusto Araújo Fernandes.....	146
O pato, a morte e a Tulipa.....	146
Ombela.....	151
Bom dia, todas as cores.....	153
Mamãe Zangada.....	157

¹ A lista corresponde, apenas, às histórias selecionadas para a discussão dos casos presentes neste texto.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
“Sarau” - Histórias para viver... ..	19
CAPÍTULO 1.....	22
SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO “ESPAÇO PARA SER”	22
1.1. O papel da escola na vida das crianças.....	23
1.2. O lugar das emoções na sala de aula.....	27
1.3. O valor das histórias para o desenvolvimento psíquico/emocional	31
1.4. Em busca de experiência.....	39
1.5. Experiência emocional.....	43
1.6. Os primeiros passos para pensar as emoções na teoria de Bion... ..	46
1.6.1. O papel da <i>reverie</i>	50
1.7. Algumas considerações sobre Espaço e Ser na teoria de Bion	56
1.8. Os primeiros desafios para a construção do “espaço para ser” em sala de aula	60
“Sarau” – Uma nova experiência	64
CAPÍTULO 2.....	66
A CONSTRUÇÃO DO “ESPAÇO PARA SER” NA ESCOLA	66
2.1. A escola.....	67
2.2. A pesquisa na escola.....	68
2.2.1. A turma do terceiro ano	70
2.3. Etapas para a organização da atividade	71
2.3.1. A escolha da história.....	75
2.3.2. O planejamento da contação	80
2.3.3. A contação na escola.....	83
Karen – Fique sempre por perto... ..	89
2.4. A supervisão	96
“Sarau” - Histórias que a gente inventa... ..	97
CAPÍTULO 3.....	100
UM ESPAÇO PARA PENSAR.....	100
3.1. A oferta de um espaço.....	101
Carlos – Vou ficar por aqui... ..	103

Juliana, Lara, Priscila – Que cheiro bom!.....	106
3.2. As histórias como uma oportunidade para pensar	107
Ensaio 1: Entre o abandono e a necessidade.....	111
É proibido chorar	114
3.2.1. Uma história puxa outra.....	116
Jonas – Escuta a minha história	117
Larissa – Tudo que eu mais queria.....	119
3.3. O papel do adulto como apoio para pensar as emoções	122
Karen – Esquece o que eu te falei?	122
Mariana – No fundo, no fundo... ..	128
Theo – Com o tempo a gente aprende.	130
Situação 1	131
Situação 2	132
Situação 3	133
Situação 4	134
“Sarau” – Uma parte de nós.....	138
CAPÍTULO 4.....	140
QUANDO AS COISAS NÃO SAEM COMO A GENTE PLANEJOU.....	140
4.1. A dinâmica da sala de aula e o envolvimento da turma na atividade	141
Ensaio 2: Não está dando certo... Onde eu errei?	144
4.2. Caminhos para o “não pensar”	147
Ensaio 3: Para que insistir, se podemos evitar?	152
4.3. Quando nossa ansiedade não nos permite ver que, na verdade, deu certo	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165

INTRODUÇÃO

E como nascem as histórias? Da imaginação? No interior desta pesquisa talvez seja mais conveniente pensar que as histórias nascem da fantasia, do medo, do desejo de quem narra de viver isso ou aquilo. E é provavelmente por isso que o resultado do que se lê ou escuta cale tão intimamente a cada um. Por essa mesma razão, desperta, em outros, raiva, indignação, ódio. Prefiro acreditar que a leitura de cada texto nos leva a uma comunicação inconsciente entre autor e leitor, que podem ou não se encontrar para viver a mesma história.

Mas será realmente a mesma história? De quem escreve ou de quem lê? Talvez ler ou ouvir uma história seja apenas a possibilidade de viver a nossa própria. Esta tese é, na verdade, a continuação de uma história que começou há muitos anos, antes mesmo de qualquer experiência acadêmica. Nasceu da experiência de ouvir histórias, desde pequena, cresceu com as primeiras letras lidas, ganhou força a cada história experimentada, contada nos finais de tarde ou lida por minhas próprias mãos, até a possibilidade de desenvolver uma pesquisa que investigasse, entre outros aspectos, a narrativa das crianças a partir da contação de histórias. Foi com esse tema, a narrativa infantil, que desenvolvi minha dissertação.

Este trabalho é, assim, um desdobramento das observações realizadas durante o mestrado que teve como resultado a dissertação de título *O que as crianças contam? – Narrativas de um grupo infantil* e ainda estudos pessoais voltados para a questão da narrativa infantil. É também por essa razão que este texto foi iniciado com ares de continuidade, apontando perguntas que ainda procuravam por respostas e que, com sorte, poderão conduzir a novas perguntas.

Nesse sentido, tendo em vista uma investigação a respeito da narrativa das crianças, inspirada pelas histórias literárias infantis, o aporte teórico que fundamentou este estudo consistiu na discussão sobre: o aspecto humanizador da Literatura e sua valorosa contribuição para o desenvolvimento infantil em seus aspectos cognitivo, afetivo e social; o adjetivo “infantil” atribuído a Literatura; os entraves vividos pela Literatura perante o comércio editorial; a

prática da leitura de histórias literárias para as crianças, nomeada aqui como “contação de histórias”, utilizando diferentes recursos; uma breve análise do ato de narrar, da estrutura da narrativa e das diferenças entre narrar, ler e contar histórias; uma caracterização da narrativa produzida pelas crianças; e a compreensão dos significados de narrar pelo olhar da psicanálise.

Dediquei-me, assim, a investigar a questão da narrativa infantil por um viés psicanalítico, atentando às possibilidades comunicativas das crianças na “Hora do Conto” e nas atividades que a acompanhavam, e o quanto essas histórias literárias infantis contribuíam para as crianças expressarem conteúdos angustiantes.

A pesquisa, realizada em um projeto assistencial, contou com a participação de seis crianças residentes num bairro periférico da cidade onde o projeto era realizado. Tratava-se de condições de vida bastante precárias. Antes da criação do projeto assistencial, parte dessas crianças passava o período oposto ao de aula nas ruas, sem supervisão, e nesse cenário algumas já praticavam pequenos delitos. De modo geral, a escola os considerava desatentos e/ou desinteressados, especialmente em razão do baixo rendimento na aprendizagem.

Dentre outras questões, os encontros com as crianças consideravam suas peculiaridades ao narrar, visto que elas se expressam de modo distinto dos adultos, por ainda estarem construindo aspectos constituintes da linguagem e, além disso, pela liberdade de expressão fora dos padrões convencionais, dizendo espontaneamente o que lhes “vem à cabeça” (FRANÇOIS, 2009).

Nas ações com as crianças e nos diálogos decorrentes das atividades de contação e do brincar, foi possível identificar significados das narrativas infantis ou relações com conteúdos internos das crianças. Essas relações entre as histórias literárias e as narrativas infantis permitiram analisar e interpretar alguns modos encontrados pelas crianças para contar ou recontar uma história – em geral, a sua própria.

A análise da narrativa das crianças permitiu perceber que o reconto da história ou sua representação durante o brincar era feito pela criança que a narrava em um tom de voz adequado, claro e compreensível. Os fatos do cotidiano, as histórias que escutavam dos colegas, da professora e de seus

familiares, eram sempre relatadas com muita segurança (ALVES, 2010). Mesmo sustentando a repetição de certas marcas da oralidade e a fragmentação de suas frases ou pensamentos, como afirma François (2009), esse tipo de texto oral apresentava coerência e coesão superiores àquelas comunicações diretamente relacionadas às suas angústias e medos.

As crianças participantes da pesquisa se envolveram no trabalho proposto e, mesmo diante de alguns contratempos, como pequenos desentendimentos geralmente relacionados a fatos ocorridos na escola, de maneira geral, foi possível realizar as atividades, contando com a participação dos pequenos e brincar junto, numa atitude de parceria, respeito e cumplicidade com os colegas.

No entanto, foram muitas as situações em que as histórias contadas para as crianças desencadeavam conteúdos angustiantes. Em situações como essas, suas comunicações demonstravam uma relação íntima e profunda com suas angústias e medos. Entretanto, muitas vezes esses diálogos não apresentavam relação direta com a história narrada, e só puderam ser compreendidos ao longo do trabalho. Nessas ocasiões era necessário um esforço maior por parte da pesquisadora para compreender seus significados. Essas comunicações só foram possíveis em razão do espaço acolhedor organizado para realizar os encontros e para vivenciar as fantasias trazidas pelas histórias.

Os detalhes do enredo não apenas contribuíram para que as crianças recorressem à memória de acontecimentos passados, mas, especialmente, proporcionaram a elas a oportunidade de expressá-los, conferindo tranquilidade e contorno aos seus sentimentos (ALVES, 2010).

Essa tese revisita o estudo mencionado anteriormente, na medida em que se apoia em seus resultados para propor novas possibilidades de investigação. Com a pesquisa do mestrado foi possível identificar grandes avanços nas comunicações das crianças a partir das histórias literárias contadas, as quais, muitas vezes, serviam como um “modelo comunicativo”²,

² Termo utilizado pela professora Dra. Ana Archangelo durante reunião do grupo PIBID, indicando como as histórias servem de modelo para comunicar emoções.

oferecendo, por meio da fantasia, condições emocionais para as crianças narrarem acontecimentos e emoções.

Todavia, o contexto em que a pesquisa foi realizada não permitiu analisar mais especificamente o cenário da sala de aula, o envolvimento do professor na tentativa de acolher as angústias ali presentes, nem tampouco observar a importância desse acolhimento para os avanços no desenvolvimento da aprendizagem.

Por tal motivo, interessou-me investigar a viabilidade de criar um espaço favorável a essas comunicações infantis na sala de aula, contando com a presença do outro, professor e contador, aberto para acolher essas angústias e torná-las toleráveis para a criança.

Foi com esse propósito que cheguei até o doutorado no Programa de Pós-Graduação da Unicamp. Meu projeto de pesquisa trazia a ideia de construir na sala de aula um “espaço para ser”, em termos bionianos. A hipótese a ser comprovada era de que a construção de um espaço em sala de aula onde as crianças pudessem dar sentido às suas emoções, com adultos capazes de acolhê-las, não apenas traria efeitos positivos para elaborarem as próprias emoções, mas, além disso, favoreceria seu desempenho com relação à aprendizagem escolar. A *reverie* do professor e pesquisador era o conceito base para as intervenções nesse momento. Em termos de comprovação dos resultados da pesquisa, prevíamos, desde o início, que os “efeitos” desse projeto para a aprendizagem escolar seria o ponto mais frágil.

A ideia preliminar desse projeto de pesquisa para o doutorado encontrou-se com a proposta de trabalho realizada no projeto PIBID-Pedagogia, supervisionado pela orientadora desta pesquisa, Ana Archangelo. Na ocasião a escola participante da pesquisa, situada na cidade de Campinas, era atendida, entre outros projetos, pelo projeto PIBID-Pedagogia, parte do projeto institucional PIBID-Unicamp. As primeiras ações desenvolvidas na escola foram iniciadas em 2011. As propostas com as crianças tinham como objetivo promover um espaço para o brincar e para o narrar na rotina escolar. As atividades eram realizadas com crianças de dez salas do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental. Todas as crianças eram contempladas nesses encontros, mas recebiam especial atenção aquelas com dificuldade para aprender, brincar e narrar. Em 2013 foram

realizados na escola os primeiros ensaios de atividades com contação de histórias para as crianças. De forma bastante livre e espontânea, algumas bolsistas do grupo arriscaram realizar dois ou três encontros incluindo a leitura de textos literários. Mas foi em 2014 que a contação se tornou efetivamente parte do projeto.

A contação de histórias, metodologicamente pensada para o desenvolvimento deste trabalho, seguiu uma estrutura parecida com a organizada no mestrado: a contação propriamente dita, a conversa e a atividade – caracterizada por um desenho e/ou um pequeno texto, de acordo com os níveis de aprendizagem da escrita e com o interesse das crianças de cada turma atendida. Ao mesmo tempo em que as salas eram atendidas pelos bolsistas do Projeto PIBID seguindo a proposta desse trabalho, acompanhei mais diretamente uma sala de 3.^o ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de construir, durante os encontros, esse “espaço para ser”, proposto aqui.

Além dos encontros realizados com as crianças no espaço escolar, nos reuníamos semanalmente para estudo de textos teóricos, discussão e supervisão dos relatórios elaborados após cada encontro. Nesses encontros procurávamos afinar nossa compreensão sobre algumas crianças, a dinâmica de cada turma e as possíveis intervenções diante de cada caso.

Os resultados apresentados nesta tese correspondem às atividades desenvolvidas tanto com a turma do 3.^o ano como com as demais turmas atendidas pelas bolsistas do projeto PIBID, na escola. Diante da extensão dos dados coletados em todo o período que compreende a realização do projeto PIBID, as histórias literárias infantis e os casos aqui apresentados representam uma pequena amostra dos momentos de contação e supervisão, selecionada a partir dos relatórios semanais produzidos pelas bolsistas, sobre suas ações com as crianças, e, ainda, de anotações pessoais da aplicação direta e do acompanhamento desse trabalho na escola, durante os anos de 2014 e 2015. A escolha dos casos se deu a partir da relação entre as experiências vividas com as crianças e a temática suscitada nesta tese.

No decorrer da pesquisa, foi possível observar que um ambiente escolar acolhedor, capaz de suportar as angústias das crianças e torná-las toleráveis também para elas, possibilitou, por diversas vezes, a construção de

narrativas orais e a elaboração psíquica de conteúdos internos, identificada por meio de registros de pequenos textos e desenhos. Esse ambiente escolar acolhedor, denominado aqui como “espaço para ser”, está pautado na teoria bioniana sobre o pensar, mais especificamente nos conceitos de experiência emocional e *reverie*. Essa escolha teórica indica a necessidade de que a contadora e a professora assumam uma postura disponível e aberta às ansiedades infantis, a fim de contribuir para o “aprender da experiência” emocional, como Bion define (1991).

O primeiro capítulo apresenta os subsídios teóricos para a construção, na sala de aula, do espaço que aqui denominamos “espaço para ser”. No segundo capítulo, buscamos delinear como o “espaço para ser” foi constituído na escola, descrevendo as etapas da sua organização. O terceiro capítulo relata os pormenores dessa atividade, apresentando diversas situações vividas com as crianças durante o período de aplicação da pesquisa. Por fim, o quarto capítulo reporta os imprevistos e as dificuldades vivenciadas nesse trajeto.

Entre um capítulo e outro, foi incluído um “Sarau” – um espaço reservado para o relato de histórias que marcaram alguns estudos e descobertas realizadas no interior desta pesquisa.

As situações vividas com as crianças foram apresentadas como pequenos relatos que aparecem no decorrer dos capítulos. Além dos relatos das situações vividas com as crianças, foram reportados durante o texto momentos de planejamento ou estudos do grupo, composto por bolsistas, pesquisadora e orientadora deste trabalho.

“Sarau” - Histórias para viver...

Num sábado pela manhã, na companhia de duas bolsistas do projeto PIBID, participamos de uma oficina de contação de histórias. O grupo que oferecia a oficina era membro de um projeto que contava histórias para moradores de rua. A apresentação do grupo e do trabalho que faziam já parecia ser suficientemente encantadora. Mas, aos meus olhos, nada podia se comparar à forma como contavam histórias. Na maior parte das vezes, utilizavam como recurso apenas a voz... E isso bastava!

Ao escutar aquela senhora que calmamente contava histórias, me encantei pela forma de contar, a ponto de perder, em alguns momentos, os rumos da história. Ao mesmo tempo em que escutava, fazia associações com o que propúnhamos na escola, com os livros que líamos e com todo o nosso discurso teórico, que corria o risco de se afastar do real sentido da história que aquele grupo encontrou, ou construiu, ao longo de anos de prática como contadores. Era um grupo com contadores de meia-idade que exalava juventude. Envoltos pelas histórias que contaram, uma dessas contadoras traduzia essa “juventude” com perfeição.

Não me lembro do nome daquela senhora, mas me recordo daquela voz, calma, doce, clara e firme, que contava histórias como quem falava de algo que viveu na vida. Entre uma história e outra, anunciou “Carne de língua”, de Ilan Brenman (2010). Foi a primeira vez que a escutei...

Falava de um rei que, vendo sua esposa adoecer, saiu em busca de algo que pudesse curá-la. Usou de sua riqueza e poder para recorrer aos melhores médicos e curandeiros que pudessem existir no mundo inteiro, mas ninguém encontrou a razão pela qual a rainha definhava cada dia mais. Diante de tal situação e do amor intenso que sentia por sua esposa, decidiu, ele mesmo, procurar a cura para a rainha.

Andou por cidades e campos. Num desses campos, avistou uma cabana. Aproximou-se, colocou o rosto perto da janela e viu, lá dentro, um casal de camponeses. O camponês mexia os lábios e, na frente dele, a camponesa, gordinha e rosadinha, não parava de gargalhar. Os olhos daquela mulher transbordavam felicidade. (BRENMAN, 2010, p. 12)

A cena chamou a atenção do rei, curioso por saber o que fazia aquela mulher ser tão feliz. Quando bateu à porta da cabana, o camponês demonstrou imensa surpresa por estar o rei em sua casa. Depois de ouvir as explicações de Sua Majestade, o camponês explicou que a razão de tamanha felicidade de sua esposa era que todos os dias ele, seu marido, a alimentava com carne de língua. Mesmo achando aquela resposta estranha, o rei sabia que se tratava de um caso de vida ou de morte e resolveu aceitá-la.

Chegando ao castelo, incumbiu o cozinheiro de preparar um sopão com carne de língua de todos os animais da terra. De nada adiantou, a rainha não demonstrava sinais de melhora. Foi assim que tomou uma decisão: transferir a rainha para a casa do camponês e trazer a camponesa para o castelo. Para o rei, a vida da rainha dependia disso.

A troca, porém, não foi nada eficiente. A camponesa, que era “gordinha e rosadinha”, adoeceu, perdeu peso e estava cada dia mais triste. Preocupado, o rei foi então ter notícias da rainha. Para sua surpresa, ao chegar à cabana do camponês, encontrou a rainha gargalhando como nunca tinha visto antes. Estava gordinha e rosadinha, como era a camponesa antes da troca. Intrigado, o rei interpelou o camponês:

- Camponês, o que está acontecendo!? A sua esposa está morrendo no meu castelo e a minha está toda feliz e saudável aqui na nossa frente.
- Me diga você, Alteza, o que você fez?
- Fiz exatamente o que você mandou. Dei carne de língua de cachorro, gato, sapo, coelho, girafa..., para minha rainha e para sua esposa também. Mas, camponês, nada adiantou.
- Majestade, você não compreendeu o que eu disse. Eu alimento a sua rainha e a minha esposa com carne de língua, que são as histórias contadas pela minha língua. (BRENMAN, 2010, p. 13)

A duras penas, o rei finalmente entendeu que não se tratava de um alimento para o corpo físico. O limite entre a vida e a morte da rainha partia de uma necessidade muito maior, a que somente as histórias poderiam atender.

Enquanto escutava essa história, eu ia pensando em como, no dia a dia da escola, as crianças se alegravam com a nossa chegada. Não se tratava da nossa presença, mas da possibilidade de oferecer, por nossas mãos, um importante alimento para a vida.

Fui em busca do livro de Ilan Brenman (2010), já pensando em como essa história poderia refletir nas discussões apresentadas nesta pesquisa. A leitura do texto original trazia ainda mais elementos para pensar nossa prática com contação de histórias para as crianças do que minha memória da narrativa poderia permitir. E, se é possível extrair desse texto caminhos para a teoria, que esses rumos preservem, em parte, a magia que a história tem.

Capítulo 1

Subsídios teóricos para a construção do “espaço para ser”

1.1. O papel da escola na vida das crianças

Desde Descartes, e por vezes ainda hoje, a separação entre razão e emoção tem norteado as discussões sobre o pensar e o agir humano. Ao longo de séculos a razão, apartada das emoções desde a tese cartesiana, supondo ruptura e independência entre corpo e mente, foi pouco a pouco se aproximando delas, pondo à prova a ideia dualista de razão e emoção. É o que Damásio (2001) nomeia “O erro de Descartes”.

Se hoje até mesmo a neurobiologia cedeu a um reconhecimento mais integrado entre corpo e mente (DAMÁSIO, 2001), diversos autores, no campo da psicologia, com influências diretas sobre a educação, tanto na área do desenvolvimento como da aprendizagem humana, abordaram a influência de fatores emocionais, sociais e das relações humanas sobre as ações do homem, incidindo inclusive na aprendizagem (GALVÃO 1995; VYGOTSKY, 1998b).

Do ponto de vista da psicanálise, o debate sobre as emoções não abrange diretamente seus reflexos na aprendizagem como desenvolvimento cognitivo. Porém, o reconhecimento do papel das emoções na constituição do homem indica, de certo modo, a compreensão de nossa singularidade e de um funcionamento psíquico que não se limita a respostas cerebrais. Somos o que somos a partir do outro e da nossa relação com o outro.

Nas relações que se estabelecem na escola, porém, esse entendimento não é tão frequentemente reconhecido. Apesar dos inúmeros debates nesse sentido, ainda vemos com frequência uma excessiva valorização da razão em detrimento de uma percepção integrada do aluno. Parece que, quando o assunto é “ensinar”, a escola ainda encontra dificuldades para superar a visão cartesiana.

É nesse sentido que o papel da escola na vida das crianças é amplamente discutido pelos autores no campo da educação. Durante muito tempo, e ainda hoje, é comum o argumento de que a escola tem “apenas o papel de ensinar”, pensando nos aspectos cognitivos, mais precisamente. Esse discurso está normalmente associado à “divisão de tarefas” atribuídas à formação da criança: a família educa – no sentido de regras, limites e afetividade, e a escola ensina, do ponto de vista intelectual. Em nome desse ensino e da

eficácia da aprendizagem, foram empregados, ao longo de anos, práticas como repressão, castigos físicos, uso de instrumentos de avaliação classificatórios e excludentes. Não debatemos aqui que ensinar, no sentido intelectual, não seja, de fato, uma função da escola. Entretanto, podemos pensar que não é essa a única função que a instituição escolar possui. Para isso é preciso primeiramente a compreensão do aluno como sujeito que pensa, sente e age no mundo a sua volta.

Muitos autores que discutem sobre as fases iniciais dos pequenos na escola trazem a proposta de olharmos os “alunos” primeiramente como crianças. Isso implica uma mudança não apenas de termo, mas de concepção: os pequenos, colocados na escola desde cedo são reconhecidos, antes de tudo, como crianças e devem ter sua singularidade respeitada (KRAMER, 2007). Essa compreensão representa um resgate sobre as formas de pensar a escola, afastando seu caráter exclusivo de formação profissional e incluindo uma visão integrada da criança.

Zabala (2002) critica a ênfase atribuída pela escola aos aspectos cognitivos e defende a ideia de que a escola deve proporcionar experiências vividas de forma prática e que promovam o desenvolvimento integral do aluno em seus aspectos afetivo, cognitivo, motor, psicológico e das relações sociais e interpessoais.

Compreender a criança de forma mais ampla envolve uma mudança de olhar sobre ela. Isso requer não apenas elaborar pedagogicamente um plano de aula capaz de contribuir para o desenvolvimento daquilo que a criança deve aprender do ponto de vista cognitivo, mas criar meios para que, de algum modo, a escola colabore para aquilo que a criança poderá se tornar.

Villela e Archangelo (2013), ao tratarem da concepção de “escola significativa”, afirmam que a escola deve funcionar como um espaço favorável para o desenvolvimento amplo do aluno e deve ser especialmente organizada para ser significativa para ele. A educação da criança é, assim, resultado da “gama de experiências” vivenciadas por ela ao longo da vida. Essas experiências são oferecidas a partir do convívio da criança com diferentes agentes – família, escola, Igreja e outras instituições das quais a criança participa – e meios educativos: mídia, internet, livros, etc. Não há, dessa forma, um único

responsável por essa formação, nem tampouco há como atribuir responsabilidades restritas para um ou outro. Pensando mais especificamente na “escola significativa”, segundo os autores, ela deve estar preparada para oferecer um ambiente favorável ao desenvolvimento amplo do aluno, mesmo que esse ambiente não tenha sido oferecido em outros espaços até a entrada da criança na escola. Essa ideia invalida as justificativas sobre a impossibilidade de ação, por parte da instituição escolar ou do professor, diante de “falhas” na ação da família nessa formação.

É evidente que o desafio da escola é ampliado quando ela acolhe crianças que não tiveram anteriormente, em casa ou em outros espaços frequentados por ela, a oferta de “um ambiente favorável ao seu desenvolvimento amplo”. Esse ambiente ao qual Villela e Archangelo (2013) se referem não diz respeito apenas ao espaço físico ou aos recursos materiais. Para além disso, inclui também as condições emocionais ofertadas por aqueles dos quais se espera terem recursos psíquicos suficientes para acolher, compreender e auxiliar a criança inclusive no desenvolvimento de seu psiquismo. Em outras palavras, podemos considerar que, dentro do viés teórico por onde esta pesquisa se encaminha, espera-se que, além dos cuidados básicos, a criança encontre, desde seus primeiros contatos com o mundo, alguém capaz de tolerar suas ansiedades, digeri-las e pouco a pouco ofertar também sua capacidade de pensar as emoções. Nesse processo a criança poderá gradativamente se apropriar dessa capacidade de pensar que lhe foi ofertada, para futuramente, por si mesma, pensar suas emoções. Quando isso não ocorre, a escola precisa também desempenhar esse papel.

Villela e Archangelo (2013, p. 44-46) apontam que o reflexo dessa escola significativa confere ao aluno três sentimentos subjacentes: o de *acolhimento*, o de *reconhecimento* e o de *pertencimento* ao grupo escola. E explicitam que o sentimento de *acolhimento* vivido pelo aluno é resultado dos cuidados da escola para com ele, tendo em vista seu bem-estar e um amplo conjunto de boas relações que favorecem seu desenvolvimento nos mais diferentes aspectos. Perceber que está sob os cuidados da escola permite ao aluno se sentir seguro e confiante para se desenvolver nesse espaço, sendo apoiado por todos, sempre que necessário. O sentimento de *reconhecimento* é

gerado a partir de um olhar empático da escola para o aluno, sendo capaz de vê-lo como um semelhante, identificando-se com ele e com suas necessidades. Dessa forma, o aluno se sentirá livre para compartilhar suas experiências, suas dificuldades e contentamentos. Para os autores, o terceiro sentimento, o de *pertencimento*, é decorrente desses dois primeiros: quando se sente acolhido e reconhecido no espaço escolar, o aluno é capaz de se reconhecer como parte daquele lugar. Assim, a escola será sentida como um espaço seu, ideal para o seu desenvolvimento. Esses sentimentos subjacentes são, em grande parte, inconscientes e influenciam diretamente as relações construídas no espaço escolar. Villela e Archangelo (2013, p. 46) ressaltam:

Tendo esses sentimentos como referência básica, podemos estabelecer que a escola significativa é aquela cujos professores acreditam nos alunos. Trazem-nos para compartilhar experiências – reconhecidas como possíveis e desejáveis – no mundo do conhecimento e das artes, possivelmente inéditas para eles, mas que podem perfeitamente impactar criativamente seu pensamento, memória, imaginação e fantasia. Portanto, na escola significativa os alunos são convidados a participar do fantástico e complexo mundo do conhecimento, são preparados e acompanhados nesse processo, de modo que fique claro que esse mundo foi também criado para ser dominado e incorporado por eles, mediante a ajuda ou o acompanhamento do professor e de toda a instituição.

As ações que envolvem a construção da escola significativa proposta pelos autores são as mais diversas possíveis, na medida em que contemplam um desenvolvimento amplo do aluno. Diante das discussões atuais sobre o papel da escola na vida das crianças, essa é uma visão bastante nova. Implica, dentre outros aspectos, um olhar abrangente para o aluno, para seus interesses e necessidades, considerando inclusive aspectos inconscientes que permeiam as relações constituídas no espaço escolar.

A proposta de trabalho desenvolvida na escola e que culminou na escrita desta tese considera – e neles se apoia – esses fundamentos da escola significativa, propostos por Villela e Archangelo (2013). A organização do “espaço para ser” em sala de aula pode ser considerada como uma das inúmeras ações almejadas pela escola para a construção de uma escola significativa.

1.2. O lugar das emoções na sala de aula

As emoções e as experiências emocionais vividas pelas crianças ou que elas, eventualmente, poderão vivenciar, beneficiadas pela construção de um espaço acolhedor, se caracterizam como ponto relevante neste trabalho. É importante pensar, antes de tudo, que lugar as emoções devem ocupar na escola, mais especificamente na sala de aula.

Como dito anteriormente, consideramos aqui que, para a escola desempenhar seu papel de forma satisfatória, é necessário, em primeiro lugar, compreender o aluno como um todo e não apenas no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, aquilo que cada criança sente, pensa ou vivencia, ainda que fora do espaço escolar, não apenas reflete sobre o que se produz (ou se reproduz) no interior da escola como pode também indicar caminhos para o manejo de diversos conflitos e dificuldades ali presentes.

Ao chegar à escola, a criança traz consigo diversas ansiedades peculiares à natureza humana. Não se trata apenas de efeitos de algum conflito familiar, mas de medos, angústias, amor, ódio, culpa e outras tantas emoções, vividas de forma consciente ou inconsciente, desde o seu nascimento.

Winnicott (1982), ao tratar do manejo dos adultos com a criança, destaca que, em condições ideais, o papel da escola maternal, especialmente na figura da professora, é de oferecer condições ambientais e emocionais que funcionem como uma ampliação dos cuidados maternos. O autor afirma que a professora não está biologicamente encaminhada para qualquer criança, mas pode compreendê-la em seu processo de crescimento e adaptação, reconhecendo a necessidade de determinados cuidados e amparo típicos àqueles desempenhados pela mãe. Assim, poderá conduzir a criança de forma saudável para suas primeiras relações com outros, fora do lar, e oferecer aparato emocional para o seu crescimento.

Pensando no desenvolvimento psicológico na infância, Winnicott (1982) ressalta que entre os 2 e os 5 anos, podendo estender até os 7, a criança vivencia diversos e intensos conflitos e fantasias, como resultado de fortes tendências instintivas, como as de amor e ódio, acompanhados de culpa e necessidade de reparação. A oferta de alimento e até mesmo a forma como é

alimentada, o auxílio gradativo para promover sua independência e a compreensão do melhor momento para que isso ocorra também são essenciais nesse período. Todos esses sentimentos e a forma como foram manejados pela criança com a ajuda da mãe refletirão em suas relações pessoais futuras e no modo como se relaciona com os outros, na compreensão que tem si mesma e de seus desejos, na sua capacidade de amar, e assim por diante. No início dessa fase, a criança está em processo de apreensão da realidade externa, pois percebe que a mãe tem vida própria, independente da dela. A partir disso, são estabelecidas relações com seres humanos integrais. Entretanto, o autor destaca que nem sempre os aspectos do desenvolvimento mencionados anteriormente estão consolidados quando a criança chega à escola maternal. Por esses motivos, para Winnicott (1982, p.223),

visto as crianças em idade pré-escolar tenderem a ser vítimas de suas próprias emoções fortes e agressivas, a professora deve, por vezes, proteger as crianças delas próprias e exercer o controle e orientação necessários na situação imediata; e, além disso, assegurar o fornecimento de atividades lúdicas satisfatórias para ajudar a criança a guiar sua própria agressividade para canais construtivos e para adquirir habilidades eficazes.

O papel da escola maternal é abordado mais especificamente por Winnicott (1982), pois é esperado que, diante do crescimento, da adaptação e ainda do bom trabalho realizado pela mãe e suplementado pela escola na educação infantil, a criança se torne, física e psiquicamente, menos dependente do adulto. Ainda assim, o autor ressalta que, no caso da professora de crianças mais velhas, não há necessidade de que ela saiba tudo, mas é preciso que esteja preparada para compreender e aceitar a complexidade e a natureza dinâmica dos problemas de crescimento e adaptação. Também precisa estar disposta a ampliar seus conhecimentos a partir de observações e estudos planejados, preferencialmente envolvendo leituras e debates teóricos.

Partindo desses princípios, também é necessário considerar que, mesmo no caso de crianças maiores, cursando o Ensino Fundamental, por exemplo, partes desse desenvolvimento podem não estar concluídas ou não ter sido conduzidas em condições adequadas. É nesse sentido que as ações educacionais devem dar continuidade ao trabalho realizado pela mãe e pela

professora na primeira infância. É também por essa razão que as questões emocionais devem ser valorizadas pela escola em suas relações com a criança. Seguimos, não apenas na infância, mas ao longo de nossas vidas, a lidar com conflitos de ordem emocional. Quanto maiores forem as possibilidades de encará-los de forma criativa e saudável, desde a infância, maiores serão as chances de uma vida adulta mais equilibrada.

Desse modo, as emoções devem ser abordadas pela escola como parte integrante do sujeito, inseparável de suas ações e, sempre que possível, a escola deve oferecer oportunidades para as crianças lidarem com essas emoções de forma construtiva. O aluno, independentemente da idade, não chega à escola sozinho. Seus pensamentos, sentimentos, gestos e ações estão povoados de emoções resultantes das experiências vividas nas relações com o outro, com o mundo que o cerca, com aquilo que lhe foi ofertado ou com aquilo que lhe faltou. Esse todo que o constitui é o ponto de partida para as relações estabelecidas na escola, seja com os colegas ou os adultos, seja com o próprio conhecimento.

Podemos dizer, assim, que seria ingenuidade supor que todas essas emoções não estivessem, de modo algum, implicadas na aprendizagem escolar. Ao contrário, elas se manifestam não apenas nos mecanismos que envolvem a aprendizagem propriamente dita, como a apropriação das estratégias de leitura, dos cálculos matemáticos, entre outros aspectos, mas também na relação entre professor e aluno, através da qual resulta o aprender. Esse pressuposto permite considerar que, mesmo quando está em jogo um processo específico de aprendizagem, a partir do uso de determinada estratégia de ensino com a finalidade de ensinar algo específico, aspectos emocionais podem estar presentes e vir à tona nesse contexto, contribuindo positiva ou negativamente para o aprender. De tal modo, ensinar e aprender não são ações isoladas, exclusivamente cognitivas.

Assim sendo, podemos afirmar que as emoções são o centro das relações escolares? E ainda, é possível considerar que toda atividade escolar envolva obrigatoriamente emoções ou experiências emocionais?

A partir dos pressupostos teóricos apresentados aqui, vemos que considerar as emoções como o centro das atividades escolares pode ser um

tanto simplista diante do papel desempenhado pela escola na vida dos alunos. Por definição, o processo de ensino e aprendizagem se constitui, ou ao menos deveria se constituir, como o centro das relações escolares. Apesar disso, e como resposta à segunda interrogação, de algum modo, as emoções, ou as experiências emocionais, estão presentes em grande parte desses processos de aprendizagem intelectual e podem, certamente, influenciá-los.

Vale lembrar as palavras de Sandler (2012, p.177), ao buscar uma definição de experiência emocional: “Quase tudo na vida são experiências; sensações de independência delas não passam de alucinação e delírio”. De tal modo, as experiências emocionais não devem ser tratadas como “coisas” que podem ser tocadas ou possuídas por alguém. Ao contrário, Sandler (2012, p. 176) afirma:

Meu contraponto a essa ideia é de que experiências emocionais possam existir sempre, como o ar que nos cerca e está disponível para ser inspirado, mesmo que em graus individuais variáveis, se a pessoa estiver viva – depende sempre de uma relação.

Nessa perspectiva, ainda que uma atividade escolar tenha como propósito central o ato de ensinar e aprender, envolve, como pano de fundo, situações e mecanismos, conscientes ou não, relacionados às nossas sensações, emoções e/ou experiências emocionais. Aprender, seja de ordem emocional ou cognitiva, implica em lidar, entre outras emoções, com o medo, com a aceitação da realidade, com a insegurança, com o prazer pelo sucesso e com a frustração pelo fracasso. É, assim, inevitável que as emoções e as experiências emocionais estejam presentes na atividade escolar, tanto na relação direta com o objeto de conhecimento como nas relações humanas que envolvem esse processo – professor-aluno; aluno-aluno.

Compreender isso pode contribuir para que a escola encare o processo de ensino e aprendizagem de forma mais afetiva. Mas reconhecer que cada criança traz em si emoções constituintes da natureza humana não garante automaticamente o oferecimento de oportunidades para que os alunos possam expressar essas emoções e pensar sobre elas de forma lúdica, criativa e proveitosa para o seu psiquismo.

É por essa razão que propomos aqui, para além do reconhecimento das emoções presentes em cada um e de suas influências sobre as relações escolares, a necessidade de a escola criar situações em que seja possível ao aluno expressar não apenas seus conhecimentos intelectuais, mas aquilo que ele é. As brincadeiras são um importante meio para que isso ocorra, pois, a partir do brincar, a criança poderá desfrutar de sua liberdade criativa (WINNICOTT, 1975). Acreditamos que as histórias infantis, seguidas de propostas que auxiliem em sua exploração, reúnem em uma atividade o brincar e o narrar, favoráveis à fantasia e à criação infantil. No bom uso dessas situações, o professor poderá criar um espaço de escuta e acolhimento das ansiedades infantis.

1.3. O valor das histórias para o desenvolvimento psíquico/emocional

Não é recente, nem ao menos inusitada, a discussão sobre o quanto as histórias podem traduzir, em palavras, um pouco ou muito daquilo que somos. Destaquei, em outra ocasião, pautada nas concepções teóricas de autores como Bettelheim (1980), Benjamin (1994) e Safra (2005), que as histórias têm um valor simbólico e emocional bastante significativo, por traduzirem em seu enredo um reflexo de nossos sentimentos, sofrimentos e desejos (ALVES, 2010).

Ainda que se trate de ficção, as histórias anunciam em sua trama partes de nós. Nelas estão expressos nossos dilemas existenciais, nossos conteúdos inconscientes e as sugestões simbólicas das quais precisamos para resolver nossos conflitos (BETTELHEIM, 1980). De certo modo, essa simbologia oferece ao ouvinte a possibilidade de reviver, por meio da fantasia, a sua própria existência e encontrar meios encorajadores de encarar a vida.

Benjamin (1994) destaca que o narrador figura entre o mestre e o sábio, pois compartilha não apenas sua própria experiência como também a experiência alheia. Sua tarefa é trabalhar a matéria-prima da sua experiência e também a dos outros, para transformá-la em um produto sólido, útil e único. Trata-se da vivência de uma nova experiência, nascida desse “saber mais” sobre a experiência do outro, ainda que a história exista apenas no campo da ficção.

Quando ouvimos uma história, não importa se de fato aconteceu aqui ou lá; importa que, para nós e para aquilo que somos, ela faça sentido. Não se

trata de uma verdade “realista”, fixada na realidade externa, mas talvez as histórias nos permitam aproximar-nos da verdade da existência humana.

Em Bettelheim (1980) é possível entender que as histórias podem colaborar com as crianças na difícil tarefa de ajudá-las a encontrar significado para a sua vida, à medida que se desenvolvem. A tarefa das histórias é, assim, oferecer sugestões simbólicas para que as crianças, gradativamente, compreendam quem são e, desse modo, sejam capazes de compreender também os outros. A partir disso poderão futuramente relacionar-se de forma significativa e satisfatória com o mundo que as rodeia.

As histórias podem organizar o caos e auxiliar, de forma bem-sucedida, a lidar com esse mundo complexo e com as diversas situações desconcertantes e difíceis trazidas ao longo da vida. Contudo, as histórias não negam as dificuldades, nem mesmo a luta necessária para enfrentá-las. Mas, de algum modo, demonstram que esses problemas graves que vivemos e são parte intrínseca da nossa existência são obstáculos a serem vencidos por aqueles que não se intimidam e encaram de modo firme as injustiças e as opressões inesperadas.

Por meio das histórias, a criança é honestamente confrontada com os conflitos humanos básicos e é capaz de encontrar, nos personagens, encorajamento para sair vitoriosa das mais diversas situações (BETTELHEIM, 1980). No entanto, para que as histórias de fato façam sentido para ela, é preciso que seu enredo se relacione com aspectos importantes do seu desenvolvimento ou de sua personalidade, como destaca Bettelheim (1980). A criança precisa deparar-se, na história, com a representação de seus dilemas, seus conflitos internos, para que, de algum modo, possa encontrar, simbolicamente, sugestões adequadas para a elaboração desses conflitos, enquanto se desenvolve. Para o autor, as histórias literárias, em especial os contos de fadas, são os textos que melhor representam experiências importantes para a vida infantil, como a relação com os pais e a família e nossa herança cultural – os conflitos da vivência em sociedade e das relações como o outro.

Na tentativa de explicar as fontes pelas quais os escritores criativos retiram inspiração para os seus textos, Freud (1907), no texto *Escritores criativos e seus devaneios*, demonstra especial interesse pela forma como esses

escritores são capazes de, a partir de seus textos, despertar-nos sensações das quais nem nós nos julgávamos capazes. Na busca de resposta para essa questão, o autor aproxima a atividade imaginativa do escritor criativo do brincar infantil. Na infância a ocupação favorita das crianças é o brinquedo ou o brincar. Seu comportamento, ao brincar, é assim associado ao escritor criativo: ambos criam um mundo próprio, reajustando os elementos desse mundo conforme seus interesses. Há muita emoção envolvida na brincadeira, e os mundos nela criados são realmente levados a sério. Apesar disso, Freud destaca que a criança distingue perfeitamente da realidade os mundos que cria. E é essa a distinção entre o brincar infantil e o fantasiar.

Num movimento bastante semelhante ao do brincar, o escritor usa dos mesmos recursos que a criança que brinca. Para aproximar o brincar da escrita criativa, Freud (1996) apoia seus argumentos na linguagem, na fantasia e no devaneio. Para Freud (1996), a linguagem preservou a relação entre o brincar e a criação poética. A arte literária, que pode também ser representada por meio de um mundo irreal e imaginativo do escritor, é capaz de trazer efeitos importantes. Prova disso é que muitos aspectos apontados no texto, se fossem de fato reais, não causariam prazer, ou ao menos não o mesmo prazer que pode ser proporcionado pelo jogo de fantasia. Do mesmo modo, muitos excitações penosas podem também se tornar uma fonte de prazer para quem escuta ou assiste a uma representação de uma obra. Pensando na situação em que esta tese foi construída, acrescentaria a essa prática a leitura solitária ou compartilhada, capaz de garantir ao leitor prazer análogo a esse, vivido no contato com o texto criativo.

À medida que crescem, as pessoas deixam de brincar e, em nome das duras tarefas da vida, procuram abdicar do prazer vivido na brincadeira. Entretanto, tal experiência se dá, de fato, não pelo abandono, mas pela substituição do seu brincar pelo fantasiar. A criança crescida, ao abandonar o brincar, passa a construir castelos no ar e a criar o que Freud (1996) denomina de “devaneios”. Em algum período de nossas vidas, a maioria das pessoas constrói fantasias, embora essas sejam mais difíceis de observar do que o brincar das crianças. A criança, ainda que brinque escondida dos adultos, não esconde, porém, seus brinquedos. Os desejos de sua brincadeira são, em

grande parte, os de ser adulto, e não há razão para escondê-los. O adulto, por sua vez, sente vergonha de suas fantasias. Em parte, porque sabe que se espera que ele não continue a brincar ou a fantasiar e sim que opere no mundo real. Por outro lado, reconhece que suas fantasias são infantis e proibidas e por isso o envergonham.

Como um mecanismo para tornar possíveis as fantasias no mundo adulto, Freud (1996) sugere que elas sejam adaptadas às impressões que temos da vida e de nossos anseios. Assim, a fantasia vivida em cada situação transita entre um desejo anterior e essencial ao sujeito e um momento atual, que serve como um disparador do desejo e, conseqüentemente, de uma situação do passado. A fantasia é, portanto, a realização desse desejo, vinculada ao tempo presente e ainda ao que pode, a partir de sua realização, vir a ser. É desse modo que a fantasia, ou devaneio, vincula três tempos: passado, presente e futuro.

A tarefa de associar a escrita criativa às fantasias ou aos devaneios do escritor implica um conhecimento de sua história. Apesar disso, Freud (1996, p. 84) afirma ser quase inevitável supor que esse seja o caminho da construção criativa. Em textos mais simples, é possível pensar que “uma poderosa experiência no presente desperta no escritor criativo uma lembrança de uma experiência anterior (geralmente de sua infância), da qual se origina então um desejo que encontra realização na obra criativa”. Alguns elementos tanto da situação motivadora no presente como também da lembrança antiga podem ser percebidos na própria obra. Por esse viés, a obra literária representa, segundo o autor, um devaneio, uma continuação ou um substituto do que foi, na vida do escritor criativo, o brincar infantil. E mesmo em obras cujo material resulte de mitos, lendas e contos de fadas tradicionais, é bastante provável que esse material, como é o caso dos mitos, por exemplo, seja resultado de vestígios distorcidos de fantasias repletas de “desejos de nações inteiras, os *sonhos seculares* da humanidade jovem” (FREUD, 1996, p.84).

Contadas como elemento bruto, as fantasias do escritor provavelmente nos causariam repulsa e estranheza. O efeito positivo dos escritos criativos em nós, como algo com o qual podemos nos identificar, está justamente no trabalho criativo do escritor, que se utiliza de recursos como alterações e disfarces para suavizar o caráter egoísta de seus devaneios. Desse

modo, nos conquista com um prazer “puramente formal”, decorrente da produção estética oferecida ao nos apresentar suas fantasias. Freud (1996, p. 85, grifos no original) destaca:

Denominamos de *prêmio de estímulo* ou de prazer preliminar ao prazer desse gênero, que nos é oferecido para possibilitar a liberação de um prazer ainda maior, proveniente de fontes psíquicas mais profundas. Em minha opinião, todo prazer estético que o escritor criativo nos proporciona é da mesma natureza desse *prazer preliminar*, e a verdadeira satisfação que usufruímos de uma obra literária procede de uma libertação de tensões em nossas mentes. Talvez até grande parte desse efeito seja devida à possibilidade que o escritor nos oferece de, dali em diante, nos deleitarmos com nossos próprios devaneios, sem auto-acusações ou vergonha.

Assim, para nós, adultos, ler ou ouvir uma história, assistir a uma peça de teatro, a um filme ou a uma novela, são de algum modo, uma abertura para revivermos o passado e nossos desejos mais íntimos. E o mais importante: são uma possibilidade de os realizarmos em nossos devaneios.

A criança, habituada a brincar, poderá encontrar na história mais uma possibilidade para criar seus mundos. E, por meio dos devaneios do escritor, presente nos textos que escuta ou lê, poderá entrar em contato com seus desejos mais íntimos e encontrar um caminho sugestivo para realizá-los.

Safra (2005, p. 22), ao justificar o trabalho realizado na clínica a partir de histórias infantis, destaca que as histórias se caracterizam como um recurso semelhante ao jogo, pois são a forma de expressão que mais se aproxima dos meios pelos quais, naturalmente, as crianças organizam, elaboram e superam seus conflitos psíquicos. Desse modo, apoiado na teoria de Winnicott (1975), Safra (2005, p. 23) afirma:

Considero as diversas formas de jogo da criança, assim como as histórias, não apenas para expressar desejos inconscientes, mas fundamentalmente como um modo de colocar seus conflitos subordinados à sua criatividade, ou seja, sob o domínio do eu. Parece-me imprescindível tal forma de expressão para o desenvolvimento cognitivo, ao lado do enriquecimento da percepção criativa, aqui definida como a capacidade da pessoa aprender a realidade segundo suas características pessoais. Isto significa estar pessoalmente presente, sem estar submetido ao mundo externo e nem tampouco interpretá-lo de forma delirante, mas sim por meio de uma apreensão pessoal do mundo que a rodeia.

Assim, a atividade clínica realizada por Safra (2005) se sustenta a partir da teoria winnicottiana, ao considerar o jogo um meio de saúde mental, capaz de facilitar o crescimento, a comunicação e a constituição de relacionamentos grupais, especialmente por estar em função da ação criativa da criança, enquanto brinca.

Para Winnicott (1975, p.80), “é no brincar, e somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)”. Ainda para o autor, a capacidade criativa é o que permite ao indivíduo sentir que vale a pena viver a vida ou ter dúvidas sobre seu valor, para aqueles que não possuem ou estão temporariamente desprovidos dessa capacidade criativa.

Nessa perspectiva, Safra (2005) entende que compreender as histórias como um jogo permite pensá-las na clínica como uma atividade criativa que funciona em favor da resolução de conflitos infantis e da construção do eu (*self*), assim como ocorre no brincar. Para que essa atividade seja efetiva, o autor destaca a necessidade de a história conter a angústia básica da criança. O enredo da história deve resgatar os objetos presentes no conflito psíquico da criança, para que possa sugerir, simbolicamente, uma alternativa para a sua resolução. Quando esse encontro entre a história e os conflitos vividos pela criança se confirma, é natural que ela queira ouvir a história repetidas vezes, até chegar à conclusão de que a história, na verdade, trata dela própria. Tal descrição sobre os efeitos da história se refere à experiência particular de Safra (2005) em situação clínica. O autor propõe que sejam construídas histórias específicas e individuais para o atendimento de cada criança e convida os pais a recontarem essas histórias diariamente, no ambiente familiar.

Embora o trabalho realizado com as crianças na escola – e que será descrito mais adiante na apresentação metodológica – possua algumas diferenças em relação ao uso das histórias feito por Safra (2005), é nesse mesmo sentido que nossas práticas de contação de histórias se encontram com a possibilidade de aprender com a experiência. Um aprender que inicialmente incide sobre as sugestões simbólicas que as histórias oferecem e, pouco a pouco, dão às crianças a oportunidade de pensar suas próprias emoções e vivenciar novas experiências emocionais.

Em direção bastante próxima à ideia de capacidade criativa, apresentada por Winnicott (1975), Ogden relata as experiências de *vitalização* e *desvitalização* vivenciadas na situação analítica. As palavras *vitalização* e *desvitalização*, assim traduzidas para o português, são representadas na versão original em inglês, respectivamente, pelas palavras *aliveness* e *deadness*, que também podem ser compreendidas dentro da obra como uma condição ou capacidade de estar vivo ou morto, ou ainda, manter-se vivo ou manter-se morto.

Pode soar estranha, especialmente, a ideia de estar ou manter-se morto, mas a compreensão dos termos de Ogden (2013) faz todo sentido, não apenas no campo da psicanálise como também na relação com o poder das histórias, na perspectiva do jogo e do brincar, mencionado anteriormente.

Ao lançar mão desses termos, Ogden (2013) não se refere às histórias literárias, mas sim ao modo como as palavras e aquilo que é dito numa sessão analítica podem ou não gerar vitalidade, atribuindo vida ou morte à própria sessão analítica. Nas palavras de Ogden (2013), as sessões analíticas só podem, de fato, atingir seu objetivo quando a análise está claramente viva e contribui para que o paciente vivencie aspectos não experimentados fora da sessão e, dessa forma, torne-se mais genuinamente quem ele é. Quando a sessão não favorece essa vitalidade, o trabalho analítico atinge um estado de desvitalização, distante do que o paciente é, em si mesmo, e até mesmo do que pode vir a ser na perspectiva da análise. Assim destaca Ogden (2013, p.22):

Na tentativa de apreender, em palavras, algo da experiência de estar vivo, as palavras precisam estar vivas. Palavras, quando vivas e respirando, são como acordes musicais. Deve-se permitir que a ressonância total do acorde ou da frase seja ouvida em toda sua sugestiva imprecisão. Em nosso uso da linguagem, tanto para fazer teoria como em nossa prática analítica, precisamos tentar fazer música em vez de tocar notas.

Com essa afirmação, o autor reforça a necessidade de as palavras promoverem vida na sessão analítica. Para que isso ocorra, é necessário um encontro entre aquilo que pode ser pensado, vivido e narrado na análise e as experiências mais significativas do paciente. A condição de estar vivo na sessão está estritamente ligada à possibilidade daquilo que é dito ou pensado nesse ambiente, de modo que faça sentido para o paciente, na medida em que configura a verdade de sua experiência. Do mesmo modo, quando as narrativas

na análise não compreendem a essência das experiências vividas pelo paciente, se estabelece uma relação de desvitalização do processo analítico, sentida tanto pelo analista como pelo paciente. Isso seria o mesmo que estar morto na análise e para ela.

Desse ponto de vista, aquilo que é produzido em termos de narrativa ou de pensamento na sessão analítica precisa estar em plena conexão com o que é relevante para o paciente, com seus conflitos, seus dilemas existenciais e até mesmo com aquilo que, inconscientemente, o motivou a procurar a análise. Esse encontro gera vitalização, ânimo e disposição para encontrar-se consigo mesmo.

Ao contrário disso, se essa conexão não existir, deixa de haver também motivação para análise. Nessa situação, a análise passa a ser movida pela condição de estar morto, de desvitalizar-se. Ainda que analista e paciente estejam juntos e mantendo os encontros, o sentido daquilo que é eventualmente dito é nulo, vazio de significação. Paciente e analista estão juntos, mas as palavras ditas pelo analista ou pelo analisando estão “estragadas” e, por isso, perdem sua utilidade na tarefa de transmitir, de algum modo, o sentido da experiência humana cheia de significados, viva.

Referindo-se ao texto mais diretamente, o autor destaca que,

na escrita, o significado de trazer à vida uma pessoa, um sentimento, uma ideia, deve ser encontrado na *experiência do leitor de ler ou de escutar* as palavras ou frases sendo ditas (escritas) pelo escritor. Esse é o desafio de toda literatura e de toda escrita analítica, já que ambas se preocupam fundamentalmente com a tarefa de usar a linguagem para apreender a experiência humana. Se nós, enquanto leitores, não conseguirmos sentir algo humano, ainda que tênue, na experiência de ler um artigo analítico, um poema, um ensaio, ou um romance, vamos embora de mãos vazias. O trabalho do escritor analítico, como o do escritor de poesia ou de ficção, começa e termina com esse esforço de criação *na* linguagem da experiência de vitalidade humana. (OGDEN, 2013, p.23, grifos no original)

Essa vitalidade presente na linguagem da qual fala o autor não se limita à escrita do texto, mas atinge especialmente o leitor, gerando um encontro em que ambos possam sentir e vivenciar a história, o texto e, com ele, sua própria existência. Assim, quando a análise ou até mesmo a leitura estão vivas, possibilitam uma experiência alimentada pela curiosidade e pela diversidade de

narrativas. Essa experiência envolve trocas, encontros e comparações que estão impedidas de ocorrer em um texto sem sentido, incapaz de capturar a essência da existência humana.

Não se trata de restringir a linguagem e o processo de análise terapêutica a uma mesma definição. Linguagem e análise têm compreensões diferentes e muito mais profundas dentro de suas especificidades, mas, apesar de suas diferenças, é possível deduzir, tanto em uma como em outra, a necessidade de trazer em sua construção elementos da experiência humana. Apenas desse modo serão instituídas de sentido e de vida. A narrativa, elaborada pelo narrador como produto final da própria experiência (BENJAMIN, 1994), é capaz de gerar vida àquele que escuta. Tomando posse dos termos de Ogden (2013), podemos compreender que essa vitalidade promovida pelas histórias nasce do encontro de vida com vida, de experiência com experiência.

Em nosso caso, as ações desenvolvidas na escola com as crianças não correspondem diretamente à situação de análise descrita por Ogden (2013). Entretanto, ainda que em outro patamar de experiência, os efeitos do que produzimos encontram-se justificados pela tentativa de, por meio das histórias, manter as palavras vivas e respirando. E ainda para que – na medida em que permitem um encontro com aquilo que somos, com a nossa verdade – possam, de alguma forma, alimentar a verdade da experiência humana.

Diante dos conflitos emocionais presentes nos contos e também pelo fato de eles representarem aspectos significativos da existência humana, talvez o grande papel das histórias seja que, de certo modo, elas nos ajudam a digerir e a pensar nossas emoções, nossos medos e fantasias e, dessa forma, podem também nos saciar – uma saciedade que, na verdade, não se limita ao corpo, pois está para além do que podemos ver. É algo que alimenta nossos pensamentos, nossos desejos, nossas esperanças e, mais do que isso, nossa capacidade de estar vivos, numa experiência capaz de nos conduzir a um encontro com o nosso eu.

1.4. Em busca de experiência

A palavra “experiência”, ou “experiência emocional”, é utilizada nesse trabalho para indicar os possíveis efeitos produzidos pela história ou para

representar aquilo que as crianças vivem a partir delas. É certo que, no interior desta pesquisa, a experiência emocional tem valor significativo, no sentido tanto do que as crianças vivem, de modo particular, como do que podemos oferecer enquanto estamos juntos, na escola.

Mas de que tipo de experiência se fala aqui? Essa experiência é de fato possível? Para pensarmos sobre essa questão, é preciso considerar que, para alguns autores, a ideia de experiência encontra-se em crise, e é duvidosa, inclusive, a possibilidade de vislumbrar resquícios de sua existência.

Benjamin (1994), em “Experiência e pobreza”, retrata o modo como, ao longo dos tempos, os homens se tornaram mais pobres em experiência. A experiência à qual o autor se refere é aquela própria da velhice, resultado da autoridade de quem acumula anos de vida e pode traduzi-los em provérbios, em histórias contadas a pais e netos, cheias de ensinamentos aos mais jovens. Para ilustrar essa experiência, sintetiza a parábola de um homem que, antes de morrer, revela aos filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Após cavarem as terras sem nada encontrar, os filhos vislumbraram suas vinhas produzir a maior safra de toda a região. Compreenderam então que o pai lhes transmitiu uma experiência: *“a felicidade não está no ouro, mas no trabalho”* (BENJAMIN, 1994, p.114).

Após a Primeira Guerra Mundial, diante da tragédia vivida nas trincheiras, os combatentes retornaram silenciosos. Deles havia sido roubada a capacidade para compartilhar suas experiências. Em razão do desenvolvimento da técnica e de sua sobreposição ao homem, perdemos em experiência comunicável. Este é um dos resultados do mundo moderno: pobres em experiência! Essa condição diante da experiência foi, assim, subtraída da humanidade, instituindo o que Benjamin (1994) denomina de “um novo e positivo conceito de barbárie”. Positivo, pois, de algum modo, essa pobreza de experiência leva os homens a seguir em frente, a começar de novo com o pouco que se tem. Fazendo referência a Scheerbart³, Benjamin menciona produções artísticas e de pensadores que representam uma nova forma de ver a

³ Walter Benjamin se refere ao texto *Arquitetura de vidro – Glasarchitektur*, de 1914 –, do escritor alemão Paul Scheerbart. Para Scheerbart, o vidro estabelece uma relação artística com o mundo, uma possibilidade de liberação moral e material, capaz de mudar completamente o homem.

humanidade, abstraindo inclusive seu sentido mais humano, como forma de liberação e mudança para o novo. Em crítica a Scheerbart, Benjamim destaca que não é um acaso ser o vidro um material frio e sóbrio, sobre o qual nada se fixa.

Esse novo conceito ignora as marcas da experiência, os rastros que deixamos em decorrência de nossa existência e que, de algum modo, favorecem a experiência com o outro. Os interesses dessa nova humanidade não resultam de viver uma experiência, mas de livrar-se dela.

[...] não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles “devoram” tudo, a “cultura” e os homens, e ficaram saciados e exaustos. (BENJAMIN, 1994, p.118, grifos no original)

É nesse sentido que o autor defende a ideia de pobreza de experiência. Ao abrimos mão de artefatos do patrimônio humano, trocando-os pelo “atual”, ficamos pobres. E o fazemos com prazer, só não sabemos a que preço.

Agamben (2005) caminha nessa mesma direção, ao tratar da destruição da experiência. Destaca que não é necessária uma catástrofe para que a experiência seja destruída. Ao contrário, a vida cotidiana pacífica de uma grande cidade já é suficiente para isso. As informações dos jornais, as horas perdidas no trânsito, as viagens de metrô, as manifestações que bloqueiam as ruas, entre outras situações vividas cotidianamente pelo homem, não trazem quase nada que se possa traduzir em experiência.

Ao retomar o conto de Tieck, “O supérfluo na vida”, Agamben (2005) destaca como os personagens do conto se privaram da experiência, assim como os personagens dos quadrinhos da nossa infância, que eram capazes de caminhar no vazio, desde que não se dessem conta de que não estavam sobre o chão. Ao perceber que lhes faltava essa experiência, despencavam inevitavelmente.

Isso ocorre após a ciência moderna substituir a experiência pelo experimento. Até o surgimento da ciência moderna, experiência e ciência tinham cada uma o seu lugar, cada uma o seu sujeito. O sujeito da experiência era o senso comum presente em cada indivíduo, enquanto que a ciência tem como sujeito o intelecto, a mente, separado da experiência. O correlato direto da experiência não se encontra no conhecimento, e sim na autoridade, na palavra e no conto, hoje extintos.

A ideia de experiência e de seus prejuízos ao longo de séculos, apresentada anteriormente por diferentes autores (AGAMBEN, 2005; BENJAMIN, 1994), está teoricamente contextualizada em tempos distintos, o que pode representar, também, diferentes significados. Entretanto, esse paralelo, ainda que historicamente diferenciado, nos oferece uma reflexão a caminho da experiência que pretendemos abordar aqui.

Pensando nos dias atuais, um exemplo recente desse afastamento da experiência são as discussões sobre os avanços tecnológicos e o uso excessivo das redes sociais, sob o argumento de que essas, por diversas vezes, roubam de nós a chance de estarmos juntos, frente a frente, compartilhando nossas vidas. Ao mesmo tempo em que essa conversa nos leva para um debate acerca dos recursos da era moderna, reconhecendo suas vantagens por encurtar a distância e facilitar a comunicação, nos questionamos sobre o que compartilhamos: informações ou experiência. Foi apenas a forma de linguagem que mudou?

Independente da tecnologia, não se trata apenas de analisar os meios pelos quais nos encontramos, mas de rever a qualidade dos nossos encontros. Ou, até mesmo, de pensar se eles existem em algum tempo, de algum modo ou em algum espaço, ainda que virtual. Junto com esses avanços, fomos também tomados pela pressa. Estar com o outro, na experiência de compartilhar algo da própria existência, se esvai pela necessidade de ser rápido, prático e eficiente. Pela necessidade de satisfação, na mesma velocidade em que as informações chegam às nossas mãos. Cada vez menos, especialmente nas metrópoles, sentamos para conversar, para ouvir as histórias dos mais velhos, para apreender algo da experiência do outro a nós ofertada.

As crianças, em razão da nossa pobreza de experiência, são, muitas vezes, embaladas no mesmo pacote que os adultos apressados e sedentos por satisfação momentânea, e despachadas para pronta entrega para um futuro desconhecido. Pouco a pouco, crescem nesse mundo moderno recheado de imediatismo e que pode, talvez, raramente lhes trazer a possibilidade de viver uma experiência, no sentido benjaminiano da palavra.

Diante dessa crise da experiência aqui mencionada, as ações desenvolvidas na escola, referentes a este trabalho, buscaram resgatar, por meio dos textos literários infantis, um espaço de compartilhamento que, quando bem delineado, pudesse favorecer uma nova experiência das crianças com o outro e consigo mesmas.

1.5. Experiência emocional

O tipo de experiência aqui retratada se aproxima da ideia de compartilhamento, de falar algo de si por meio das histórias, das conversas e dos registros que delas decorrem. Mas, para além disso, ao longo dos momentos de contação de histórias, buscamos, sempre que possível, promover um encontro das crianças com a sua verdade, com a verdade de sua experiência. É nesse sentido que se torna importante apresentar, de forma preliminar, algumas ideias sobre o significado de experiência emocional em termos bionianos.

Para Sandler (2005), “experiência emocional” nos trabalhos de Bion tem ligação direta com as questões de apreensão da realidade. O termo “experiência emocional” aparece primeiramente nas discussões de Bion, ao explicar sua teoria para pensar, e está ligado à oferta do seio verdadeiro e sua correspondência com a *pré-concepção*⁴ que o bebê tem dele.

Bion (1988) destaca que é inata ao bebê a *pré-concepção* de um seio capaz de satisfazer sua natureza incompleta; e é essa realização do seio que proporciona uma experiência emocional. Essa experiência de realização do seio obtém qualidade emocional, por favorecer ao bebê o encontro com um seio real,

⁴ A palavra “pré-concepção”, de acordo com a nova ortografia passou a ser grafada “preconcepção”. Optamos aqui por manter a grafia original, apresentada por Bion, em consideração à compreensão teórica que o termo envolve.

e não apenas com sua fantasia. Essa relação com o seio é uma experiência fundamental para todos os seres humanos.

A experiência emocional é constitutiva e pode ocasionar duas situações: a realização do seio, quando a *pré-concepção* que o bebê tem do seio combina com o seio real a ele ofertado, ou a perda do mesmo seio, ou o “não-seio”, quando o seio não é ofertado ou não se aproxima da *pré-concepção* do bebê.

E nesse sentido Sandler (2005) destaca que a experiência emocional não é um evento, algo isolado e independente do meio interno. O próprio termo “experiência” já indica essa relação. Não se trata de uma emoção apenas, mas de algo que indica uma relação de elementos, sejam eles internos ou externos, sejam eles bons ou maus.

Nesse sentido, Bion (2004b, p. 95) afirma que

a experiência infantil do seio como fonte de experiências emocionais (representadas em épocas posteriores, por meio de vários termos: amor, compreensão, significado) significa que perturbações no relacionamento com o seio envolvem perturbações abrangendo um amplo espectro de relacionamentos adultos. A função do seio de prover significados tem importância para o desenvolvimento de uma capacidade para aprender.

Assim, embora o conceito seja tomado a partir da relação inicial do bebê com o seio, essa primeira experiência marcará as experiências futuras de cada um, ao longo da vida.

Um dos principais problemas para Sandler (2012), ao tratarmos de experiência emocional, é, primeiramente, a busca de sua definição. Experiência emocional não é algo palpável, nem sua compreensão exata pode ser definida. Defini-la é, de algum modo, perder seu significado. A experiência deve ser experienciada. Podemos buscar uma compreensão do conceito, mas jamais uma definição exata. Ao tomar como exemplo uma situação de análise, o autor afirma que o analista não trabalha *na* experiência emocional de seus pacientes, nem ao menos *com* ela. A experiência emocional não é uma coisa em si, a qual se possa manipular ou visualizar. Por esse motivo, deve-se, por meio dela, tentar intuir e apreender. As definições da experiência jamais serão a própria experiência.

Para exemplificar, Sandler (2012, p. 171) menciona o Édipo⁵, ressaltando que esse não é um sentimento, ainda que envolva diversos sentimentos, muitos deles contraditórios. Também não é uma emoção, embora emoções básicas da existência humana estejam envolvidas em sua origem.

Édipo é um conjunto de experiências emocionais que demanda ser descrita com a maior inteireza possível, de modo mais globalizado e integrado possível com o instrumento de outras experiências emocionais que abriga semelhanças com este mesmo Édipo (ou Electra), que chamamos taquigraficamente “psicanálise”. Esta inteireza abriga especificidades únicas daqueles indivíduos em análise que o estruturou daquele modo e não de outro; ou não o estruturou. A presença e proporção do “estruturou” e “não estruturou” depende de cada caso individual. A estruturação de Édipo ou sua ausência são transitórias, podendo ser lampejadas transitoriamente durante uma sessão analítica ou no decorrer da análise.

A discussão do autor a respeito da experiência emocional a partir do Édipo demonstra, em outras palavras, que uma experiência emocional não pode ser compreendida isoladamente, mas no conjunto de relações com outras experiências. Apenas essa totalidade possibilita caracterizá-la. A realização de uma experiência emocional depende, assim, de uma experiência subjacente. Seguindo o modelo do Édipo, essa experiência subjacente corresponde, por exemplo, às experiências vividas livremente no trânsito entre consciente e inconsciente, e entre as posições esquizo-paranoide e depressiva⁶, de Klein (1991). O movimento de uma posição para outra indica se o Édipo está ocorrendo ou não. O desejo de aniquilamento do outro, os medos persecutórios e a culpa são, nesse caso, experiências subjacentes que caracterizam a experiência emocional do Édipo.

⁵ O complexo de Édipo, demonstrado originalmente pela teoria freudiana, será discutido aqui a partir das considerações de Melanie Klein. Em decorrência das observações clínicas das manifestações edípicas em crianças pequenas, Klein associa a resolução da situação edípica a partir da elaboração da posição depressiva (BRITTON, 1994).

⁶ Klein (1991) apresenta alguns mecanismos de defesa desenvolvidos pelo ego em razão de ansiedades infantis características das psicoses. A relação com o primeiro objeto, o seio da mãe, é marcada por uma cisão entre objeto bom e objeto mau e, conseqüentemente, entre amor e ódio. Nesse processo, ocorre uma interação entre projeção de impulsos sádico-orais e excrementos que representam as partes más do *self* e introjeção do objeto bom, proveniente do bom alimento e do amor que recebe. A relação com objetos cindidos é acompanhada por medos persecutórios característicos da posição esquizo-paranoide.

Gradativamente, o reconhecimento integrado do seio bom e mau como sendo da mesma mãe possibilita a constituição da posição depressiva. Além da culpa sentida pelo desejo de destruição do seio mau, agora percebido como parte da mãe a quem ama, a posição depressiva possibilita o desejo de reparação do “dano” causado anteriormente.

O autor destaca que não há um padrão para a experiência do Édipo. Mesmo que muitas vezes sejam descritos a partir de um padrão, os efeitos dessa experiência podem variar de acordo com suas consequências e resoluções para cada um. Ou, até mesmo, podem variar de acordo com a experiência vivida com o Édipo por uma mesma pessoa, dadas as condições em que se deram essa experiência e as manifestações subjacentes a ela. Ao contrário de capturar as experiências emocionais, o papel do analista é de estar atento e alerta para as indicações subjacentes às experiências emocionais manifestas.

No trabalho realizado na escola, nossas ações buscaram criar situações favoráveis para que as crianças pudessem entrar em contato com suas emoções, vivê-las, revivê-las, experimentá-las. Não sabemos dizer quais foram essas experiências, qual o significado delas para cada criança. Apenas procuramos criar um espaço onde elas fossem possíveis. E, independentemente das experiências emocionais que as crianças puderam ou não viver, procuramos, nos momentos em que estávamos juntos, criar situações para que, em alguma ocasião, nossos encontros fossem também uma forma de experiência emocional – nova, ou revisitada, mas, de algum modo, significativa.

1.6. Os primeiros passos para pensar as emoções na teoria de Bion

A expressão “condição para pensar”, ou “pensar as emoções”, expressa desde o início deste trabalho, está presente na obra de Wilfred Bion (1988, 1991). Bion explica como, desde nossos primeiros contatos com o mundo, passamos por diversas experiências emocionais e como podemos, na relação com o outro, gradativamente aprender a pensá-las, elaborá-las. A propósito deste estudo, essa explicação parte inicialmente da relação da mãe com o bebê. Em outras palavras, as experiências emocionais vividas pelo bebê são, ou deveriam ser, inicialmente pensadas pela mãe. Ao longo de sua teoria, Bion (1988) elucida como o bebê, encontrando ou não alguém capaz de ajudá-lo a pensar suas emoções, poderá se desenvolver a ponto de criar uma condição particular para pensar as próprias emoções futuramente. Essa capacidade para pensar se reflete ao longo da vida e é observada mais detalhadamente pelo autor na relação do paciente com o analista, na prática terapêutica.

Um aspecto importante a ser pensado nessa teoria de Bion (1988, p. 128) é o fato de os pensamentos antecederem o pensar: “O pensar passa a existir para dar conta dos pensamentos”. Pensamentos não são, assim, um produto do pensar, mas a razão pela qual o pensar se desenvolve. Primeiro vêm os pensamentos, depois uma pressão da psique para “pensarmos” esses pensamentos. A classificação desses pensamentos se dá, segundo o autor, de acordo com a natureza de sua história evolutiva. Suas possíveis classificações são: *pré-concepção*, *concepção* ou pensamentos e conceitos – representados pelas concepções ou pensamentos já firmados.

Convém repetir que, o bebê tem, inata, uma *pré-concepção* do seio. Quando uma *pré-concepção* encontra uma *realização* do seio que corresponda satisfatoriamente a ela, então se formará uma *concepção*, um pensamento firmado, que dará origem a uma experiência emocional de satisfação.

Entretanto, há casos em que essa *pré-concepção* se une à realização do “não seio”, ou seio “ausente”. É quando o seio não corresponde à “expectativa”, à *pré-concepção* criada pelo bebê – ou porque esse seio “não vem” ou porque, ainda que esteja presente, não corresponde à *pré-concepção* criada pelo bebê. Para que um pensamento ou conceito seja firmado nessas condições, dependerá basicamente de dois fatores: uma capacidade para tolerar frustração e a decisão de fugir dessa frustração ou modificá-la.

Em situações em que essa capacidade para tolerar frustração é suficiente, o “não-seio” será modificado em um pensamento e desenvolverá “um aparelho para pensar”. O pensamento gerado dessa capacidade para tolerar a frustração torna mais tolerável a frustração da qual se originou.

Se a capacidade de tolerar a frustração for insuficiente, o caminho para lidar com esse “não-seio” será a fuga. Nesse caso, a “realização” negativa, ou o “não-seio”, torna-se um objeto mau, que não pode ser distinguido de uma coisa-em-si, e está a serviço apenas da evacuação. No lugar de um aparelho para pensar, dá-se origem a um aparelho de identificação projetiva, como veremos mais adiante.

Além de uma capacidade particular para tolerar as frustrações, a mente de uma mãe equilibrada pode contribuir com o bebê no manejo desses conteúdos. Para Bion (1991), a mãe possui uma capacidade para “função alfa”.

Função corresponde a uma atividade mental própria a certos fatores e resultante da operação desses fatores. Fator, por sua vez, “indica atividade mental que atua em conjunto com outras atividades mentais e configuram uma função. Da observação de funções deduzem-se fatores de que eles em conjunto são parte” (BION, 1991, p.19). Em *O aprender com a experiência*, Bion (1991) apresenta inicialmente as definições de função e fator, para tratar, em decorrência dessas, do desenvolvimento de sua teoria sobre o pensar.

Bion (1991) explica que “Função alfa” corresponde à atividade mental responsável por processar as experiências emocionais, tornando-as utilizáveis pela mente. Ela atua sobre as emoções e sobre as impressões sensíveis, sejam elas quais forem, digerindo-as, ou, em outras palavras, tornando-as passíveis de serem pensadas. A ação da “função alfa” sobre as impressões da experiência dá origem aos elementos alfa. Assim, os *elementos alfa* são o resultado do trabalho realizado por essa capacidade materna para “função alfa”, que consegue elaborar as emoções ou as impressões sensíveis vividas pelo bebê. Quando essas emoções são transformadas em *elementos alfa* a partir do “pensamento” da mãe, esses *elementos alfa* podem ser armazenados e se tornar úteis aos pensamentos oníricos e ao pensar inconsciente na vigília. Iniciamos assim nosso caminho para pensar as emoções.

Entretanto, nem sempre tudo corre tão bem nessa atividade para pensar. Além da capacidade do bebê para tolerar frustração, é preciso contar também com uma capacidade materna para tolerar ou processar os *elementos beta*. Para Bion (2004a), esse termo representa a mais antiga forma pela qual é possível deduzir que os pensamentos brotam. Os *elementos beta* se caracterizam por compartilhar qualidades tão idênticas ao objeto inanimado ou objeto psíquico, de modo a ser difícil distingui-los. É por isso que correspondem a fatos indigestíveis, que são percebidos como “coisas-em-si”. Ou seja, objetos incognoscíveis para o indivíduo, caracterizando-se como protoemoções, ou sensações corpóreas confusas e indiferenciadas. Por esse motivo, como mencionamos aqui, os elementos beta são passíveis de identificação projetiva.

O termo “identificação projetiva” foi primeiramente descrito por Klein (1991) e posteriormente aprofundado por Bion em diversos de seus trabalhos. Klein (1991) destaca que a identificação projetiva corresponde à projeção de

partes más de si mesmo para dentro do outro, com o objetivo de danificá-lo ou de controlá-lo. Bion (1988) aprofunda essa discussão, ao tratar de identificação projetiva como mecanismo de evacuação, de comunicação (ou realista) e de controle.

Assim, nos primeiros processos de identificação projetiva, são projetados para a mãe os elementos beta correspondentes às sensações das quais o bebê deseja se livrar. Através da identificação projetiva, denominada nesse caso como realista, é possível comunicar à mãe ou despertar nela as sensações sentidas pelo bebê. Se o bebê tem a sensação de que está morrendo, ao sentir fome pela primeira vez, por exemplo, por meio da identificação projetiva pode despertar na mãe a sensação de que ele esteja morrendo. Diante de uma mãe equilibrada, com capacidade para “função alfa”, essa sensação de morte sentida pelo bebê encontrará acolhimento, será pensada por ela e retornará para o bebê de forma tolerável e passível de ser manejada.

Bion (1988) destaca que o bebê não é capaz de, sozinho, fazer uso de dados sensoriais, ou seja, de elementos beta, para transformá-los em elementos alfa, aqueles úteis ao pensamento. Por tal motivo, o bebê precisa evacuar esses elementos beta na mãe, confiando que essa, fazendo uso de sua capacidade para “função alfa”, seja capaz de transformá-los em elementos alfa, que serão futuramente utilizados pelo bebê para o pensar.

Caso a mãe não seja capaz de tolerar ou aceitar essas projeções do bebê e não realize esse processo de digestão, de transformação desses elementos beta em elementos alfa, o bebê sentirá como se tivesse sido retirado o significado dessa sensação. No caso do medo de morrer evacuado para a mãe, por exemplo, se esses elementos beta não forem digeridos e transformados em algo tolerável, serão reintrojados como um “terror sem nome”, como algo pavoroso e sem explicação, com o qual o bebê não conseguirá lidar (BION, 1988).

Quando o bebê encontra uma mãe com capacidade para função alfa, capaz de pensar por ele suas emoções e devolvê-las de modo tolerável, progressivamente ele introjeta não apenas essas emoções pensadas pela mãe, mas também a própria capacidade de pensá-las sozinho. Do mesmo modo, a ausência de uma mãe com capacidade para “função alfa” poderá resultar para o

bebê, e futuramente para o adulto, em uma igual incapacidade para pensar as próprias emoções.

1.6.1. O papel da *reverie*

Desde a organização do projeto do qual essa pesquisa resulta, o conceito de *reverie* se constituiu como peça-chave para a construção do “espaço para ser”. A ideia inicial era de que as ações com as crianças durante os encontros seriam basicamente pautadas na capacidade para *reverie* dos adultos presentes na situação. Havia ainda, e provavelmente a partir de uma visão ingênua do conceito de *reverie*, como se ele se traduzisse em uma prática específica, a hipótese de que inúmeras situações seriam constituídas a partir da capacidade para *reverie* do pesquisador e dos demais adultos atuantes no momento.

No decorrer desses anos, foram realizadas leituras para a compreensão de *reverie* na teoria de Bion, a partir de algumas obras do próprio Bion (1991, 2004a, 2004b) como também da perspectiva de outros autores (BOTELLA, 2007; FERRO, 1995, 2000; OGDEM, 2007, 2013; PARSONS, 2007; SANDLER, 2005, 2007). Entre os efeitos dessas leituras para esse espaço organizado na escola destacou-se primeiramente a compreensão de que a *reverie* se apresenta, sim, como uma possibilidade para pensar a postura do pesquisador, do bolsista e do professor envolvidos nessa atividade. Entretanto, não seria essa a única possibilidade de atuação dos adultos no contato com as crianças, nem ao menos nossa principal preocupação, como deixou claro a proposta inicial do projeto de pesquisa que deu origem a essa tese. Algumas considerações a seguir justificam essa opção.

O termo *reverie*, em psicanálise, não é inédito na teoria de Bion. Botella (2007) relembra que Freud, em *Interpretação dos sonhos*, utilizou o termo alemão *Tagtraum* que pode ser traduzido para o francês como *rêve éveillé* (“sonho acordado”) ou para o inglês como *daydream* (“sonho diurno”), bastante semelhante à compreensão de *reverie*. O termo aparece nas obras de Freud como sinônimo de *fantasia* ou *fantasia diurna*. A *reverie* teria para Freud a mesma função do sonho noturno, em especial para realizar os desejos infantis.

Futuramente, Bion desenvolveu o conceito de *reverie* e então surgiu a primeira dificuldade – o problema da tradução para diferentes línguas. Apesar de o termo advir do francês *rêverie*, Bion utiliza *reverie*, em inglês. “Rêverie implica, em francês, a idéia de um cenário, de um desenvolvimento de uma história, enquanto *reverie* está mais próxima da imaginação”. A expressão em inglês se aproxima, em sentido, da formulação de Bion sobre “capacidade de *reverie* da mãe” e, por consequência, envolve uma relação dupla (BOTELLA, 2007, p.58).

Botella (2007) destaca que alguns autores, como Ogden, Ferro e Meltzer fazem uso do termo *reverie* com compreensão bastante fiel à ideia de Bion. Ferro (1995, 1998, 2000, 2007) prefere, em diversos momentos de seus textos, utilizar as expressões “pensamentos oníricos da vigília”, “sonhos diurnos” ou “*flashes* oníricos”, mantendo ainda o sentido bioniano do termo *reverie*.

Em *O aprender com a experiência*, Bion (1991) menciona o impacto da *reverie* materna associada às relações existentes entre identificações projetivas e a capacidade para pensar. Para o autor, os efeitos dessa capacidade para pensar, observada em situação clínica com adultos, por exemplo, derivam basicamente da capacidade materna para a função alfa. Diante das identificações projetivas do bebê, a mãe com capacidade para *reverie* recebe essas projeções e, em razão do amor que sente pelo bebê, é capaz de tolerá-las e convertê-las em elementos alfa. Quando a mãe não possui essa capacidade para *reverie* ou quando a possui, mas não consegue associá-la ao amor sentido pelo bebê, essa incapacidade é comunicada, ainda que seja incompreensível para o bebê, e interfere nas relações, nas comunicações e nos vínculos posteriores. A *reverie* materna é apresentada pelo autor como um fator de função alfa da mãe e se aplica a qualquer objeto, bom ou mau. Assim, para Bion (1991, p. 60), *reverie* é o “estado mental aberto a receber quaisquer ‘objetos’ do objeto amado e, portanto, acolher as identificações projetivas do bebê, se boas ou más”. Dessa maneira, constitui-se como uma expressão máxima do amor materno, como uma capacidade de acolher identificações projetivas de qualquer natureza, tornando-as toleráveis para o outro.

A compreensão de *reverie* decorre da disponibilidade mental e emocional para aquilo que é comunicado pelo outro. A função alfa entra em cena nesse processo e permite uma devolução transformadora do estado emocional

a quem se destina (FERRO, 1995). Desse modo, “a capacidade de *reverie* da mãe é o órgão receptor da colheita de sensações que o bebê, através de seu consciente, experimenta em relação a si mesmo” (BION, 1987, p. 134).

Portanto, é em virtude dessa capacidade que os elementos beta podem ser transformados em elementos alfa ou pictogramas emocionais. Em outras palavras, de acordo com Ferro (1995), as imagens visuais resultantes do processamento de elementos beta compõem os “tijolinhos-base” para a formação do pensamento. O resultado dessa transformação é que, diante da capacidade da mãe ou de outra pessoa igualmente capaz de *reverie*, aquele que a experimenta poderá introjetar não apenas esses “tijolinhos-base” para a formação do pensamento, mas, sobretudo, poderá introjetar a própria capacidade que lhe foi oferecida para pensar os pensamentos.

Nesse sentido, Sandler (2007, p. 14) ressalta que Bion, ao tratar da capacidade para pensar, coloca a mãe em primeiro plano, pois reconhece que o desenvolvimento dessa capacidade envolve necessariamente um relacionamento de amor. A *reverie* é, assim, uma forma de expressar o amor:

A mãe vem à frente no sentido de que o amor está necessariamente relacionado com pensamento e conhecimento. A função-alfa, sozinha, sendo intra-psíquica para o bebê, não pode fornecer mais do que comida para o pensamento (elementos-alfa), mas não pode proporcionar o próprio pensamento. A *reverie* pode proporcionar os meios para isso.

Segundo Sandler (2007), o conceito de *reverie*, assim como outros conceitos da teoria de Bion, foi por diversas vezes mal compreendido ou submetido a usos indevidos, especialmente quando essa compreensão se afastou da teoria da função alfa. A afirmação do autor sobre o conceito de *reverie* diz respeito, em particular, a sua visão de que esse não é necessariamente um conceito sobre o qual estudiosos da teoria bioniana devam se debruçar.

Parsons (2007), em atitude semelhante, destaca que alguns psicanalistas colocam a noção de *reverie* no centro de suas reflexões, enquanto outros são mais cuidadosos ao abordá-la. Para o autor, quanto mais o analista coloca em primeiro plano suas interpretações e a necessidade de comunicá-las aos pacientes, menos importância atribuirá a *reverie*. Pensando no papel do analista na sessão, *reverie* não caracteriza um estado vago de “ensimesmamento” ou uma espécie de “devaneísmo” distraído. Ao contrário, os

níveis de consciência do analista – mental, emocional e físico – devem estar abertos, permitindo que esteja receptivo e disponível para toda experiência.

Isto exige uma espécie de *clareza interior* (*inner clarity*), não uma clareza intelectual sobre conceitos, mas um sentido de espaço e de transparência, como a água clara ou um céu azul. A *reverie* é a um só tempo um estado e uma atividade. Isto quer dizer este estado particular de consciência receptiva e, igualmente, a atividade psíquica de manter-se igual a si mesmo neste estado. (PARSONS, 2007, p. 73-74, grifos no original)

E, mesmo diante de uma experiência tempestuosa, na visão do autor a *reverie* permite ao analista não se contaminar por essa perturbação e ser capaz de compreender a experiência e comunicá-la ao paciente. Parsons (2007) ressalta ainda algumas relações estabelecidas entre esse estado de consciência da *reverie* e práticas de meditação. Para o autor, do mesmo modo que a meditação, a *reverie* também alude a uma propriedade contemplativa. Como na meditação, na *reverie* também é preciso se manter igual a si mesmo. E, ainda que a meditação e a psicanálise tenham diferentes formas de compreensão, ambas sugerem, diante da *reverie* do analista, a necessidade de observar os pensamentos e os sentimentos manifestos, sem identificar-se ou apegar-se a eles, e ser capaz de meramente observá-los.

Como exemplo, o autor menciona a *zanshin*, uma prática exercitada e desenvolvida pelos praticantes de artes marciais japonesas. Sua tradução literal é “o espírito constantemente desperto”. A *zanshin* é exercitada como um estado de espírito permanente, que impede o praticante de ser surpreendido por um ataque inesperado, por exemplo. Implica ter consciência de tudo o que acontece a sua volta. Nesse sentido, destaca:

O aspecto paradoxal, e psicanaliticamente interessante, do “*zanshin*” é que a vivacidade que protege o guerreiro em uma situação de vida ou morte não depende da concentração de seu esforço. Concentrar sua atenção em uma direção significa que se está menos atento a outra. É bem o que Freud dizia, que a atenção do analista deve ser “igualmente flutuante” sem se focalizar em qualquer coisa em particular: é um elemento de distensão no “*zanshin*” que permite à consciência estar permanentemente desperta. (PARSONS, 2007, p. 74, grifos no original)

Além desses aspectos, há ainda uma compreensão da *reverie* de Bion relacionada à “preocupação materna primária” de Winnicott como um estado de

alta sensibilidade e receptividade da mãe diante das necessidades do bebê. (PARSONS, 2007; ZIMERMAN, 2004). Segundo relata Parsons (2007, p.73), que também observa que “uma das formulações winnicottianas, ‘a elaboração imaginativa da experiência física’, está muito próxima da concepção de Bion concernente à transformação dos elementos beta em elementos alfa”. Para o autor, tanto a *reverie* de Bion como a “preocupação materna primária” de Winnicott supõem rigorosamente uma atenção que não desampara o bebê; ao contrário, permitem que mãe e bebê se tornem uma unidade. Contudo, esse movimento deve permitir que a mãe se afaste dessa unidade, mantendo-se consciente de suas identidades separadas e favorecendo essa consciência também ao bebê.

É nesse sentido que Ogden (2007, p. 61) nos apresenta uma bela contribuição, ao esclarecer o conceito, segundo sua interpretação:

As reveries “são coisas feitas de vida e do mundo que habita as vidas... [são no que concerne às pessoas] pessoas que trabalham, que pensam em coisas, que se apaixonam, que tiram pequenas sonecas... [no que concerne ao costume do mundo] sua estranha banalidade, sua banal estranheza...” (Randall Jaell, 1955, falando da poesia de Frost). São nossas ruminações, nossos sonhos do dia, nossas fantasias, nossas sensações corporais, nossas percepções flutuantes, nossas imagens emergindo de estados de semi-sono (Frayn, 1987), nossos tons (Boyer, 1992) e nossas frases (Flannery, 1979) que atravessam nossos espíritos, assim por diante.

O autor afirma que as *reveries* possuem, ao mesmo tempo, uma compreensão pessoal e íntima e uma produção intersubjetiva. A relação intersubjetiva reconhece que sua origem se dá na construção entre analista e analisando.

A variedade de interpretações do conceito de *reverie* e de sua aplicabilidade em situação clínica a partir da teoria de Bion nos conduziu à compreensão de que, no interior deste trabalho, a atitude do pesquisador, dos bolsistas e dos demais adultos envolvidos na proposta, será sempre, se possível, de colocar em jogo nossa capacidade para *reverie*, sem supor que essa situação ocorra frequentemente e, ainda, sem esperar que seja essa a única forma de intervenção e atuação com as crianças. É nesse sentido que as afirmações de Ferro (2007), ao tratar da técnica psicanalítica e da prática da *reverie* na sessão analítica, vão ao encontro do que pensamos vivenciar nos momentos propostos

na escola. Ao contrário do autor, nosso trabalho não é, de forma alguma, o mesmo do analista; assim, não aplicaremos passo a passo a técnica de análise como descrita a seguir, mas algumas posturas do analista diante de determinada situação nos apontam caminhos para atuar com as crianças.

Ferro (2007, p. 68) apresenta um modelo de clínica que consiste na atenção do analista para o funcionamento do aparelho psíquico do paciente. Nesse modelo, o analista preocupa-se com as mudanças na origem dos conteúdos, na qualidade, na modalidade e nas variações de níveis de formação dos pensamentos e das emoções como respostas às intervenções, ou não intervenções, do analista. A partir dessa concepção, o autor pressupõe uma sessão analítica em que estão presentes o que chama de “instrumentos para pensar”. Dá-se então o esquema: “a) interpretação”; “b) operações de *reverie*”; e “c) uníssono desenvolvimento do continente”. Segundo Ferro (2007), tal modelo considera um paciente cuja patologia está exclusivamente relacionada ao acúmulo de fatos, sejam eles micro ou macrotraumáticos, que não foram devidamente digeridos e, portanto, não transformados em emoções ou pensamentos. Nesse caso, o instrumento principal da terapia é a interpretação. Tomando um modelo em que a patologia é mais grave e se fixa na deficiência ou na ausência de função alfa, o fator terapêutico principal se posicionaria em “b) operações em *reverie*”, sendo as operações a “capacidade de *reverie*” do analista. Será papel do analista realizar operações mentais, ativando sua própria função alfa para transformar elementos beta em elementos alfa e, simultaneamente, transmitir ao paciente cotidianamente o método pelo qual essa transformação é possível. Se a situação clínica se posiciona em “c) uníssono desenvolvimento do continente”, o trabalho do analista será o de ser continente e favorecer a identificação do paciente com o continente, para também sê-lo.

Essa apresentação de Ferro (2007) é importante para este trabalho, pois esclarece que nem sempre num processo de análise a *reverie* é o ponto-chave da atuação do analista. A garantia de sua necessidade se posiciona especificamente no modelo de relação estabelecido na sessão e em que ponto se situam as demandas do analisando. Em outras palavras, são as demandas do paciente, a situação construída na sessão analítica na relação entre paciente

e analista e a percepção do analista sobre o que paciente necessita naquele momento, que vão conduzir a análise.

Em nosso caso, na escola, podemos pensar que cada criança possui características e necessidades peculiares. Além disso, há diferenças consideráveis na relação constituída pelo grupo, em cada turma em que esse trabalho foi realizado. A relação de confiança estabelecida no momento da atividade também indica aquilo que pode ou não ser conscientemente revelado pelos participantes, tanto para os colegas como para os adultos que conduzem o momento. A postura do adulto e os encaminhamentos que se dão ao trabalho são diferenciados, em função das ansiedades que circulam nesse espaço. Em diversos momentos, para essa ou aquela criança, nos dividimos pela necessidade de sermos: um continente capaz de conter as identificações projetivas e possibilitar que também sejam o continente do qual necessitam; alguém com capacidade para função alfa, disponível para a transformação de elementos beta em elemento alfa que possa ser digerido, pensado; e, quando possível e necessário, alguém com capacidade para *reverie*, capaz de se antecipar às necessidades da criança.

À medida que criamos possibilidades para as narrativas das crianças (e também nossas), sendo capazes de tolerar as angústias, os medos e as identificações projetivas nelas veiculadas e de devolvê-las de forma tranquila e tolerável, podemos gradativamente construir esse “espaço para ser”.

1.7. Algumas considerações sobre Espaço e Ser na teoria de Bion

O termo “espaço para ser” tem raízes na teoria de Bion (1991, 2000, 2004b), em suas considerações sobre como podemos, diante de condições favoráveis, aprender com a experiência.

Em *Transformações: do aprendizado ao crescimento*, Bion (2004b, p. 122) ressalta que o campo do pensamento pode ser entendido como um espaço ocupado por uma “não-coisa”. Diante desse espaço e na tentativa de nomeá-lo, recorreremos a um símbolo, como as palavras “pensamento”, “pensar” ou “na mente”. O uso dessas palavras evidencia uma tentativa de associar essa “não-coisa” a uma percepção espacial. Entretanto, como Bion (2004b, p.122) destaca,

“[...] um pensamento continua tendo a penumbra de associações apropriadas ao “lugar onde...” está a não coisa. Isso também é verdadeiro em relação a sentimentos e emoções, seja lá como forem expressos”. Algumas personalidades são capazes de tolerar essa “não-coisa” e valer-se dela, para utilizá-la a partir disso como pensamentos. “Já que ela pode fazer isso, pode procurar preencher o ‘espaço’ ocupado pelo pensamento, isto torna possível casar o ‘pensamento’ de espaço, ou linha, ou ponto, com uma realização, que é sentida como se aproximando destes pensamentos” (p.122). E, segundo o autor, o papel da psicanálise é lidar com objetos que relacionem a “não-coisa” à “coisa”.

Mais adiante, Bion (2004b, p. 135, grifos no original) retoma:

Estou admitindo que pontos, originalmente, era o espaço que havia sido ocupado por um sentimento, mas tornou-se um “não-sentimento” ou o espaço onde um sentimento costumava estar. Admito além disto que ao invés de ter este “espaço” ocupado por uma “não-coisa”, pode se descobrir um “ponto de vista” (vértice de projeção), caso espaço seja usado como um elemento insaturado. Sistemas de geometria significativos no desenvolvimento científico podem ser considerados como estes elementos insaturados. Descobriu-se que a geometria euclidiana se aproxima a muitas realizações de espaço. Supõe-se que a geometria euclidiana derivou da experiência de espaço. Minha sugestão é que sua origem *intra-psíquica* é experimentar “o espaço” onde um sentimento, emoção, ou outra experiência mental “estava”.

E completa ainda: “Escolho ‘espaço’ para representar, por um lado, emoções que são sentidas como indistinguíveis do ‘lugar onde algo estava’, e por outro, espaço aparentado à realização geométrica a partir da qual acredita-se derivar a geometria euclidiana” (BION, 2004b, p.138, grifos no original).

Como destaca Guignard (1997), para Bion é possível comparar o espaço psíquico e o espaço analítico com o espaço astronômico e o espaço já explorado. Da mesma forma que o espaço explorado, a representação do tempo e do espaço analítico de que o analista dispõe e busca conter na sessão simbolicamente ligada ao “pensamento onírico” corresponde a uma porção extremamente reduzida do espaço psíquico do analisando.

Em outras palavras – e correndo o risco de simplificar demasiadamente as colocações de Bion (2004b) –, é possível compreender que, no campo do psiquismo, uma “não-coisa”, algo que não pode ser nomeado ou compreendido, é substituída por algo denominado “pensamento”, mas que, de

fato, ainda não é um pensamento, pois é tão indistinguível quanto a “não-coisa”. Assim, esse “pensamento” se constitui apenas como uma tentativa de ocupar o espaço deixado por ela.

Diante de alguém com capacidade suficiente para tolerar essa “não-coisa” e de fazer uso dela, ela pode ser transformada em “coisa” útil para o pensamento. Se relacionarmos esse processo à teoria do pensamento de Bion, a “não-coisa” está para os elementos beta, coisas-em-si e identificações projetivas, assim como a “coisa” está para os elementos-alfa.

Essa transformação dos “espaços”, dos “pensamentos” ou das emoções que ocupam esses “espaços” depende fundamentalmente de uma capacidade particular para tolerar; do auxílio de alguém com capacidade para tolerá-las e transformá-las em pensamento; e da exploração dos “espaços” que estão do lugar da “não-coisa”, a fim de permitir que se encontrem com uma realização que corresponda à “não-coisa”. Partimos, assim, da relação entre esses “espaços” e o “espaço psíquico”, que pode ser explorado e expandido, na medida em que se encontra relativamente aberto para isso. A analogia do universo ou espaço astronômico com o universo psíquico ou espaço mental, inclusive na sua porção explorada, se mantém pela relação entre eles.

Zimerman (2004), ao falar do universo em expansão, destaca que Bion defendia que o processo de análise não deve ter como objetivo a busca de verdades acabadas ou de conclusões definitivas. O processo psicanalítico “deve construir-se em novas e progressivas aberturas, numa constante inter-relação entre o sensorial e o abstrato, entre o finito e o infinito, entre “K” e “O”.⁷ O autor destaca que, para Bion, a análise se preocupa com um universo em expansão, com algo que possibilite o crescimento, e o “finito” presente nas conclusões e nas verdades acabadas não favorece essa expansão.

⁷ Bion (1991), tomando por base a inicial da palavra em inglês, nomeia por “K” o vínculo que corresponde a conhecer. Zimerman (2004) destaca que “O” tem dupla leitura, tanto como letra O ou como número zero. Silva (1999, p. 1) afirma: “Neste último termo, zero, pelo menos três linhas de significação se entrecruzam. As associações mais óbvias são com o nada, ou com a ausência, o que leva a pensar em frustração e sua importância para o pensamento”. A autora destaca que o “zero” é aquilo que não se pode conhecer. Não chegamos ao conhecimento de zero pelos processos comuns de conhecimento e, desse modo, podemos apenas vivê-lo. Sendo incognoscível e onipresente, o zero se constitui como a verdade de cada momento.

Na associação do espaço psíquico com o espaço da geometria euclidiana, Zimerman (2004) destaca a analogia da semente e da árvore feita por Bion em *Atenção e interpretação*:

Uso o ponto (.) para representar o “lugar onde” estava a coisa [o seio, por exemplo], ou “tempo quando”, ou “estágio de crescimento”; e a linha (___) como local do ponto ou lugar onde o ponto vai. A preconcepção que se representa pelo ponto (.) constitui a transição do desenvolvimento (a semente é árvore, em estágio definido de desenvolvimento: é árvore, pois). (BION, 1970 apud ZIMERMAN, 2004, p. 14-15)

Mais adiante, em “Insight, elaboração e cura”, Zimerman (2004) retoma essa analogia da árvore e da semente, destacando sua importância para compreender a noção de “crescimento mental”. Alguns estágios do crescimento indicam um “vir-a-ser”. O autor afirma que a semente, quando plantada em um solo fértil, embora invisível, representa a árvore no futuro. Na representação de Bion, a semente corresponde ao ponto (.), simbolizando o devir, enquanto a árvore é representada pela reta (___), ou seja, o caminho percorrido para o crescimento, para o “vir-a-ser”.

Para compreender a ideia de “ser” na teoria de Bion, Rezende (1994) explica que ser é decorrente de um processo de aprendizagem que se inicia em aprender para crescer e crescer para ser. Rezende (2014, p. 18) também destaca: “A grande intuição bioniana é que SER é mais importante que dizer e mesmo conhecer. O que você é, fala mais alto que tudo quanto você diga. [...] trata-se de ser de acordo com O, e em direção a O”.

Diante desse contexto teórico, denominamos “espaço para ser” em sala de aula, um espaço – físico e emocional – intencionalmente criado para as crianças, que seja suficientemente aberto e acolhedor, tornando possível que sua exploração contribua para o “vir-a-ser” de cada um que o frequenta. Interessa-nos, nesse “espaço para ser” no interior da sala de aula, reproduzir uma situação que favoreça às crianças a exploração de suas emoções e que contribua, ainda que minimamente, para o seu crescimento. As histórias infantis, o diálogo, a liberdade para se expressar de diferentes formas e a postura acolhedora e disponível do adulto são instrumentos para que esse “espaço para ser” aconteça.

1.8. Os primeiros desafios para a construção do “espaço para ser” em sala de aula

Considerando as ponderações anteriores, o primeiro (e grande) desafio que se coloca para a construção desse “espaço para ser” em sala de aula é criar dentro do ambiente escolar um lugar onde as emoções estejam em primeiro plano. Em razão da ênfase dada ao desenvolvimento cognitivo na escola, o “espaço para ser” foi organizado a partir do reconhecimento da necessidade de construir em sala de aula um ambiente em que a criança possa “olhar” para as suas emoções e encontrar acolhimento e auxílio para pensá-las. Para isso, era preciso que os adultos presentes nessa situação estivessem disponíveis para acolher as ansiedades das crianças e para tornar esses sentimentos toleráveis e possíveis de serem pensados por elas.

Não estamos, porém, supondo que o processo de pensar uma emoção ou de viver uma experiência emocional seja uma tarefa fácil. Tal processo implica uma capacidade particular para tolerar as frustrações e o encontro, desde os nossos primeiros contatos com o mundo, com alguém capaz e disponível para nos auxiliar nessa tarefa. Além disso, nossa própria condição humana frequentemente nos leva ao que Ferro (2011, p. 13) chama de *evitamento* das emoções, ao invés de vivê-las ou buscar processá-las. Para o autor, “poder viver as emoções é uma das maiores dificuldades da nossa espécie em virtude de uma deficiência no nosso desenvolvimento mental”. O exercício de viver as emoções requer a antecipação de um grande trabalho, que “pressupõe a integridade de alguns aparatos para torná-las passíveis de serem assimiladas, administradas, contidas” (p.13). Encontramos aqui nosso segundo desafio: possibilitar que as histórias e a condução desse momento com as crianças nos permitam, junto com elas, viver nossas emoções. Trata-se, nesse caso, de um desafio que não se configura apenas no “espaço para ser”, mas que decorre de nossa condição humana, como Ferro (2011) explicitou. Em alguns momentos, essa tentativa de *evitar as emoções* se inicia já na escolha da história.

Pelas palavras de Ferro (2011), as protoemoções, os elementos-beta, resultado de sensações indiferenciadas e não nomeáveis, são comparados

metaforicamente a “estoques de pontas de alfinetes” ou “projéteis”. Esses estoques são acumulados em abundância ao longo de nossas vidas, mesmo pelas mentes mais capazes de elaboração. Parte dessas “pontas de alfinete” se projeta para o exterior como forma de evacuação, ou seja, como tentativa de nos livrarmos delas. Outra parte, não digerida, produz fenômenos como paranoia, esquizofrenias, alucinações, delírios, entre outros processos resultantes de protoemoções em matéria bruta. Nos dois casos, de evacuação ou de produção de novos fenômenos, essas protoemoções continuam presentes em nosso psiquismo e, sem elaboração, retornam como ansiedade persecutória ou por outros meios.

Ao longo da vida estamos constantemente fazendo escolhas que nos levam a uma nova tentativa de enfrentá-las. Escolhas profissionais, amorosas e as tramas que cercam nossas vidas, de modo geral, funcionam como um meio de “ruminação”, colocando-nos em contato com essas protoemoções. De acordo com Ferro (2011), o processo de transferência⁸ presente na análise abre uma porta, um canal comunicativo que possibilita o trânsito desses “projéteis” para a mente do outro. Por esse movimento se inicia um processo de explosão contida e, especialmente, de transformação e “alfabetização” dos projéteis. O papel do analista é de oferecer uma mente disponível para receber esses projéteis e auxiliar no trabalho para “alfabetizá-los”.

Além do mecanismo de transferência mencionado por Ferro (2011), podemos incluir ainda a identificação projetiva como recurso para a abertura de um canal comunicativo de “alfabetização” dos projéteis – elementos beta. Fazendo referência à descrição de Klein sobre mecanismo de identificação projetiva, Bion (1991) destaca que, nesse processo, diretamente relacionado à transformação dos temores infantis, o bebê projeta uma parte da psique,

⁸ Freud (1969) conceitua transferência como uma reedição e uma redução de fantasias vividas no passado, que se tornam conscientes no processo de análise. O paciente substitui o analista pela pessoa do passado à qual essas fantasias – ou conteúdo reprimido – estavam vinculadas. Essas experiências psíquicas são revividas na figura do analista como algo do presente, com um vínculo atual. Para Laplanche e Pontalis (2001), a transferência pode ser entendida como um processo de atualização de desejos inconscientes sobre determinados objetos e sobre a relação que se estabelece com eles. São, assim, uma repetição de modelo infantil vivido, mas com um sentimento acentuado de algo atual.

referente aos seus sentimentos maus, para dentro do seio bom. Ao longo de determinado tempo, esses sentimentos são reintrojados pelo bebê de forma modificada, em razão de sua “permanência” no seio bom. Essa modificação, que resulta, na verdade, do trabalho realizado pela mãe para processar esses sentimentos maus, permite que esses sentimentos sejam agora tolerados pelo bebê.

Relacionado a esse funcionamento, Bion (1991) nomeia *continente* aquele lugar para o qual se projeta o objeto/conteúdo e *contido*, o conteúdo que é projetado para o continente. Continente é representado pelo símbolo ♀ e conteúdo, por ♂. Zimmerman (2004), ao apresentar a teoria do pensamento de Bion, aborda a importância de essas identificações projetivas encontrarem um continente, ou seja, uma mente disponível, capaz de contê-las e digeri-las. Ferro (2007, p.67, grifos no original) afirma: “Entendemos por ‘continente’ o lugar, o funcionamento capaz de ‘conter’ as emoções, os pensamentos e de permitir o desenvolvimento de alfa”. O autor reassegura ainda que é a partir da ideia de continente que Bion introduz a noção de capacidade para a *reverie* da mãe.

Tomando por base o modelo de projeção dos temores infantis exposto anteriormente, espera-se que o continente, além de conter as projeções, seja capaz de modificá-las, de modo a torná-las toleráveis e possíveis de serem pensadas quando reintrojadas pelo bebê ou para quem as projetou. Com tal característica, o “espaço para ser”, construído em sala de aula, busca organizar-se a partir da presença do adulto capaz de ser esse continente. Alguém capaz de conter as ansiedades presentes no momento da contação de histórias e, ainda, capaz de processá-las e devolvê-las de modo tolerável.

O termo “alfabetização”, como sinônimo de nomeação e elaboração de protoemoções, é bastante pertinente para este trabalho. De certo modo, o que podemos compreender sobre esse fragmento das ideias de Ferro (2011) exposto aqui é que o desenvolvimento, desde as fases mais primitivas da criança, de um bom aparato para pensar as emoções, pode dar condições para que, ao longo de sua vida, ela tenha uma boa capacidade não apenas para pensar as emoções, mas também para vivê-las, ao invés de constantemente evitá-las.

As histórias funcionam como um bom recurso para que as crianças entrem em contato com suas emoções. Se esse “espaço para ser” o contato com “o outro” for um bom continente, disponível para acolher esses projéteis e com capacidade para auxiliar no trabalho para alfabetizá-los, ele pode contribuir para o desenvolvimento de um bom aparato para pensar as emoções por parte das crianças participantes. Os efeitos da história como meio para viver as emoções ganham um sentido diferente na presença do outro com capacidade para função alfa, sendo um bom continente.

“Sarau” – Uma nova experiência

Na ocasião da qualificação, a partir da leitura da tese, Enrique Mandelbaum narrou um conto presente num texto de Walter Benjamin, intitulado “Omelete de amoras”, destacando sua contribuição para este trabalho. Na retomada da escrita deste texto, busquei o conto e pude recordar que já o conhecia. Entretanto, não havia pensado em seu significado diante do que esta pesquisa se propôs a fazer.

O conto fala de um rei muito poderoso, que, apesar de sua riqueza, não se sentia feliz. Certo dia, mandou chamar seu cozinheiro e, elogiando seu trabalho, solicitou que lhe fizesse um omelete de amoras, tão delicioso como o que havia saboreado anos atrás, em sua infância. Recordando-se do que se havia passado, o rei pôs-se a narrar:

Naquela época meu pai travava guerra contra seu perverso vizinho a oriente. Este acabou vencendo e tivemos de fugir. E fugimos, pois, noite e dia, meu pai e eu, até chegarmos a uma floresta escura. Nela vagamos e estávamos quase a morrer de fome e fadiga, quando, por fim, topamos com uma choupana. Aí morava uma vovozinha, que amigavelmente nos convidou a descansar, tendo ela própria, porém, ido se ocupar do fogão, e não muito tempo depois estava à nossa frente a omelete de amoras. Mal tinha levado à boca o primeiro bocado, senti-me maravilhosamente consolado, e uma nova esperança entrou em meu coração. Naqueles dias eu era muito criança e por muito tempo não tornei a pensar no benefício daquela comida deliciosa. Quando mais tarde mandei procurá-la por todo o reino, não se achou nem a velha nem qualquer outra pessoa que soubesse preparar a omelete de amoras. Se cumprires agora este meu último desejo, farei de ti meu genro e herdeiro de meu reino. Mas, se não me contentares, então deverás morrer. (BENJAMIN, 1995, p.219)

Ouvindo essas palavras, o cozinheiro apressou-se em se explicar que, embora soubesse perfeitamente cada detalhe da receita e pudesse preparar um magnífico omelete de amoras, certamente morreria após realizar essa tarefa. E afirmou:

apesar disso, minha omelete não vos agradará ao paladar. Pois como haveria eu de temperá-la com tudo aquilo que, naquela época, nela desfrutastes: o perigo da batalha e a vigilância do perseguido, o calor do fogo e a doçura do descanso, o presente exótico e o futuro obscuro. (BENJAMIN, 1995, p.220)

Conta-se que, após um breve silêncio, é possível que o rei tenha dispensado o cozinheiro de seus serviços, recompensando-o com grande riqueza.

A reflexão que essa história nos traz é bastante pertinente com a proposta de criar um espaço, em sala de aula, onde seja possível acolher as ansiedades infantis, pensar sobre suas emoções e experiências emocionais vivenciadas por elas, porém nem sempre compreendidas, dentro do universo infantil.

Nessa tarefa, os textos literários infantis se configuram como um recurso capaz de ativar memórias ou, ainda, dar contorno, de forma simbólica, a sensações até então incompreensíveis para a criança.

Apesar dessas vantagens, nenhuma situação recriada por nós a partir das histórias, da conversa, e da nossa disponibilidade para acolher, será capaz de resgatar fielmente as experiências que as crianças viveram, nem, ao menos, recriar verdadeiramente encaminhamentos para a resolução de seus conflitos. Uma experiência é sempre única! Revivê-la nos levará, inevitavelmente, a uma nova experiência, diferente daquilo que vivemos antes. E, mesmo sabendo que uma nova experiência se cria a cada nova sensação, vamos nos inspirar em nossa capacidade, herdada desde a infância, e brincar de “faz de conta...”.

Capítulo 2

A construção do “espaço para ser” na escola

2.1. A escola

A escola está situada numa região periférica da cidade de Campinas. Trata-se de um bairro tipicamente residencial, com a maior parte das habitações em alvenaria, muitas delas ainda sem acabamento. Em algumas quadras próximas à escola é possível encontrar pontos comerciais como padaria, farmácia, açougue, lojas de utilidades domésticas, vestuário e um pequeno mercado. Ao lado da escola situa-se um centro de saúde para atendimento dos moradores. Em casos específicos, os profissionais da saúde que atendiam nesse centro buscavam parceria com a escola. Infelizmente, na ocasião da pesquisa, não era incomum observarmos alguns casos de crianças que viviam em situação vulnerável, tanto financeiramente como em relação aos cuidados familiares.

O ambiente interno do prédio da escola é relativamente amplo, com espaço para refeitório, pátio coberto, quadra, laboratório de informática, biblioteca e uma pequena área com gramado nos fundos do prédio. As salas de aula são de tamanho apropriado, razoavelmente bem arejadas.

Muitas crianças chegam à escola acompanhadas de seus responsáveis. Entretanto, observando o horário de entrada, é possível notar que algumas crianças chegam à escola sozinhas, sem acompanhamento de familiares. Nesses casos, elas geralmente se reúnem em pequenos grupos, por afinidades. Já na entrada, via de regra são orientadas pelos funcionários a entrar e aguardar o início das atividades no pátio da escola. Essa intervenção se fez necessária em alguns momentos, quando esses grupos iniciaram pequenos conflitos. Ao entrarem na escola, as crianças se reuniam no pátio, em filas, e aguardavam a chegada das professoras para se encaminharem às salas de aula para o início das atividades.

Esporadicamente, essa ou aquela turma era dispensada das atividades, em razão da ausência de alguma professora. Nesses casos, raramente havia substituta. O aviso de dispensa era dado no portão, na chegada para as aulas.

Nesse ambiente trabalhamos mais diretamente com as professoras e os alunos, mas a equipe gestora sempre nos atendeu e supriu nossas necessidades.

2.2. A pesquisa na escola

Desde as minhas primeiras participações no grupo do PIBID coordenado pela professora Dra. Ana Archangelo, ouvi relatos das bolsistas sobre a escola onde desenvolviam o trabalho com as crianças. Minha intenção estava voltada a aplicar a pesquisa nessa mesma instituição, especialmente pela disponibilidade da escola em receber o grupo.

Inicialmente, as crianças eram atendidas pelas bolsistas com atividades que envolviam o momento do brincar, dentro de uma sistemática proposta pela pesquisadora Tagiane Luz (2015), sob a orientação da professora Dra. Ana Archangelo. Conforme participava das reuniões, ia conhecendo um pouco mais das impressões do grupo sobre a escola. Ouvia histórias das crianças, das suas reações e criações no momento do brincar, do acolhimento das professoras e das dificuldades na realização das propostas. Em 2014, iniciamos efetivamente o trabalho descrito aqui.

A proposta de incluir a contação de histórias no momento do brincar foi apresentada em reunião com o grupo de professores e a equipe gestora. Seria necessário disponibilizar mais tempo da aula para essa inclusão, e as professoras foram receptivas a essa mudança. Com o momento da contação, os horários foram ajustados de modo que, sempre que possível, as atividades acontecessem de forma sequencial, sem interrupções de intervalo ou outras aulas extraclasse. Em uma sala, em razão da dinâmica do grupo, foi realizada a inversão dos horários: ocorria inicialmente o momento para o brincar e depois a contação de histórias. Nessa situação específica, as crianças se mostraram mais tranquilas diante da mudança.

Com base no trabalho já realizado na escola em anos anteriores, a professora Ana Archangelo sugeriu que eu acompanhasse mais diretamente – a propósito desta pesquisa e da intenção de construir em sala de aula o aqui denominado “espaço para ser” – as atividades realizadas com a turma da

professora Júlia, em parceria com a bolsista Camila. A sugestão se deu em razão da postura acolhedora, disponível e engajada tanto da professora como da bolsista em propostas anteriores. Essa atitude no trato com as crianças e no manejo das atividades poderia facilitar, no âmbito da pesquisa, a construção do “espaço para ser” em sala de aula. A hipótese inicial era de que, acompanhando uma turma especificamente, com professora e bolsistas engajadas diretamente na proposta, a construção do “espaço para ser” em sala de aula pudesse ser mais eficaz.

A bolsista Camila aceitou prontamente a proposta. Quanto à professora Júlia, nosso primeiro contato se deu no início de 2014. Nos reunimos em uma pequena sala para uma conversa e a apresentação do trabalho. A professora se interessou pela pesquisa e, assim, fizemos uma apresentação formal da proposta aos alunos.

A partir disso, as dez turmas da escola, incluindo a turma do terceiro ano da professora Júlia, passaram a ser atendidas semanalmente com as atividades de contação. Os horários foram organizados prevendo em média uma hora e vinte minutos para as atividades, seguidas do momento para o brincar. As turmas, em geral, tinham um número razoável de alunos, de modo que atendíamos entre 25 e 30 crianças por sala. A contação ocorria semanalmente, dentro do período e no espaço da sala de aula, de acordo com o dia disponibilizado por cada professora, em razão do menor comprometimento de atividades escolares específicas, planejadas pela docente.

Além do acompanhamento direto com a turma do terceiro ano, periodicamente, eu também realizava observações em outras salas, especialmente diante de alguma dificuldade das bolsistas com o grupo ou com a organização das atividades de contação. Meu acompanhamento com a turma do terceiro ano se estendeu até meados de 2015. Entretanto, independentemente da minha participação direta nas atividades, as bolsistas do PIBID, coordenadas pela professora Ana Archangelo, ainda mantêm o trabalho com contação de histórias na escola. Nesta tese, os relatos que serão apresentados se concentram, principalmente, nas atividades realizadas entre 2014 e 2015.

A proposta de contação de histórias na escola era realizada de forma independente, ou seja, não tinha como propósito substituir alguma etapa do planejamento da professora, nem ao menos era obrigatório que houvesse continuidade desse trabalho em horário de aula. Contudo, caso houvesse interesse, a professora poderia fazer uso de temas ou discussões presentes nesse momento para incluir atividades específicas em seu planejamento. Eventualmente, também seria possível combinar com a bolsista de abordarem essa ou aquela história, caso sentissem a necessidade de lidar com um tema específico. Durante o período em que a pesquisa foi desenvolvida isso raramente aconteceu.

Desse modo, a contação de histórias ocorria como uma atividade extraclasse, o que não significava que situações constituintes do espaço escolar e da dinâmica dos grupos não estivessem frequentemente presentes em nossas ações. Estávamos na mesma sala, com a mesma turma, geralmente acompanhados da professora. Era, assim, inevitável que, em cada sala onde a atividade de contação havia sido desenvolvida, o funcionamento do grupo, tanto positiva como negativamente, mobilizasse as discussões em nossos encontros. Os conflitos vividos no contexto escolar estavam constantemente implicados nas atividades que realizávamos com as crianças, porém, em nenhum momento esse contexto era prejudicial à pesquisa. Ao contrário, além de essa dinâmica estar pressuposta, também favoreceu a investigação sobre a possibilidade de construir um “espaço para ser” em sala de aula.

2.2.1. A turma do terceiro ano

Desde o nosso primeiro momento com o grupo, fomos muito bem recebidas. A turma demonstrou interesse na atividade e rapidamente conseguimos nos aproximar das crianças. Em minha primeira visita à sala, Camila e eu combinamos com a professora que realizaríamos, naquele momento, apenas uma observação, ainda sem desenvolver nenhuma atividade relacionada a esta pesquisa. Logo que chegamos, a professora me apresentou para as crianças, uma vez que o grupo já conhecia a bolsista Camila. Conversamos rapidamente sobre o trabalho que seria realizado na turma, e a

professora explicou que no dia da contação não haveria a “leitura deleite” realizada diariamente no início da aula, pois nosso trabalho “substituiria” esse momento do seu planejamento. Posicionamo-nos próximas às janelas, no fundo da sala, e acompanhamos as atividades. Sempre que possível e diante de alguma movimentação das crianças, a bolsista e a professora faziam pequenos relatos sobre elas.

Nesse primeiro momento, o entrosamento da turma com a professora ficou evidente. Júlia era capaz de manter a atenção do grupo em suas propostas de forma serena e motivadora. E essa não foi apenas uma primeira impressão: de modo geral, mesmo em situações de conflito, durante todo o período da pesquisa esse comportamento foi mantido, acompanhado de respostas positivas dos alunos.

A postura da professora colaborava para a constituição de uma atmosfera tranquila e pacífica, mesmo quando os ânimos se alteravam por alguma razão. De modo geral, as crianças se sentiam parte do grupo. O clima amistoso se refletiu nas propostas de contação. Não significa, entretanto, que não tenhamos enfrentado dificuldades, mas a condução dessas situações, na maioria das vezes, favoreceu uma boa resolução.

2.3. Etapas para a organização da atividade

Como mencionado no capítulo anterior, a construção do “espaço para ser” se dá essencialmente pela criação de um espaço, físico e emocional, aberto e disponível para acolher as comunicações das crianças e as ansiedades nelas presentes, permitindo que, a partir da exploração de suas emoções, elas possam elaborá-las. Do ponto de vista físico, o espaço e os materiais utilizados foram organizados de modo a tornar o ambiente aconchegante e acolhedor. No sentido emocional, as histórias foram o disparador de conversas e de experiências que possibilitaram viver e reviver diversas emoções. Igualmente, a postura aberta e disponível do adulto, ao conduzir esse momento, foi fundamental para conferir às crianças segurança e confiança para se comunicar.

O sentido de contar histórias se configura pelo reconhecimento de seus efeitos para aqueles que a escutam. Contamos histórias para que, desde

cedo, os pequenos possam ser alimentados com fantasia, imaginação e emoção. Contamos histórias, pois concordamos ser essa uma possibilidade para que eles cresçam seguros e fortes para enfrentar os desafios (BETTELHEIM, 1980).

Como bom alimento para a nossa vida, as histórias são excelentes instrumentos para a construção de um espaço em sala de aula onde as crianças possam dialogar, manifestar seus desejos, fantasias e medos. Ou, ainda, para ficarem em silêncio e apenas sentirem cada história narrada, livre de padrões e julgamentos, certas de que sempre haverá ali alguém aberto e disponível para acolhê-las. Um lugar que favoreça um encontro com elas mesmas e que lhes permita serem como são e prepararem-se para aquilo que poderão vir a ser. Ouvir, ler ou contar histórias já é, na verdade, um ato prazeroso em si mesmo, independentemente das propostas sugeridas às crianças e vinculadas a esse momento, como geralmente ocorre na sala de aula.

De modo geral, grande parte das escolas, partindo da leitura de textos literários, cria situações que, por meio da compreensão e interpretação dos textos em nível semântico e de análise gramatical, potencializem a aprendizagem das crianças, o desenvolvimento do gosto pela leitura e o ensino e o aprimoramento da escrita.

No debate sobre o uso de textos literários no espaço escolar, sua “função” geralmente se divide entre o deleite e o trabalho sistemático com texto. Na linha de frente das críticas a esse segundo modelo, está o argumento de que a escola, em sua finalidade educativa, destitui o texto de sentido. Lajolo (2009), a esse respeito, reescreveu um texto publicado por ela em 1982, “O texto não é pretexto” (LAJOLO, 1982), acrescentando a esse título a pergunta: “Será que não é mesmo?”. Na nova versão – “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?” – a autora retoma alguns aspectos da abordagem escolarizada de textos literários e reflete sobre uma necessidade que anteriormente condenava e agora, mediante ressalvas, defende. Sua afirmação principal, em seu primeiro artigo, de que o texto não é pretexto para nenhuma atividade escolar é sobreposta pela compreensão da necessidade de a escola “fazer uso” do texto literário, em razão não apenas da ampliação do acervo leitor dos alunos, mas também da aprendizagem. A presença dos textos literários no espaço escolar não pode

assim, segundo Lajolo (2009), ser pretexto para o ensino de conteúdos escolares desconectados do sentido em que o texto se apresenta. Em outras palavras, o texto literário, em nenhuma hipótese, deve ser pretexto para o ensino de matemática, ciências humanas, naturais ou qualquer outra área não estritamente vinculada ao sentido do texto, pois o texto não é pretexto para o ensino de conteúdos diversos. Ao contrário disso, o texto literário é contexto e deve ser usado apenas dessa forma.

Dentro desta pesquisa, as histórias literárias infantis são consideradas a partir do contexto em que foram produzidas, preservando, sempre que possível, o sentido do texto. Entretanto, se considerarmos aqui fatores inconscientes envolvidos na relação do leitor com o texto, não podemos garantir que, aos olhos de cada envolvido nessa atividade de contar e ouvir histórias, o texto ganhe outros contornos, outros significados. Ainda assim, essa nova compreensão subjetiva está autorizada, na medida em que assumimos que a completude do texto se traduz e ganha diferentes contornos a partir do encontro com o leitor (ECO, 2005).

As propostas com histórias literárias desenvolvidas no interior deste trabalho mantêm, portanto, o contexto do texto. Para as atividades com as crianças fazemos uso de algumas estratégias pedagógicas, como o planejamento e a escolha da técnica mais adequada para a contação, o que abordaremos mais adiante. Entretanto, defendemos aqui que a possibilidade de um encontro real das crianças com os personagens será potencializada a partir da compreensão psicanalítica tanto do planejamento da história e das atividades que se seguem a ela como da postura do contador nesse momento. Não se trata de descartar o trabalho pedagógico com literatura infantil realizado na maioria dos casos, mas de ampliar essas ações a partir do olhar da psicanálise, fazendo uso das contribuições da técnica e da teoria psicanalítica para a ampliação desse momento, na tentativa de torná-lo ainda mais útil para a criança.

Na ocasião do mestrado, ao contar histórias para as crianças, partindo basicamente do mesmo formato metodológico proposto aqui, considerei que, durante o planejamento das histórias para a escolha do texto e da técnica para contar, a organização do roteiro de conversa sobre a narrativa e a preparação da atividade relacionada ao texto, recorríamos basicamente a ações

pedagógicas. A teoria psicanalítica era vislumbrada, em parte, pela postura do contador e especialmente na análise do material coletado nos encontros com as crianças (ALVES, 2010). Admito hoje que há muito mais de psicanálise nessa atividade do que supunha anteriormente.

A escolha da história, o planejamento do texto e o desenvolvimento das atividades com as crianças pelo contador, por exemplo, implicam relacionar a história com conteúdos inconscientes e aspectos transferenciais anteriormente desconsiderados.

Nesse sentido, para realizar esse trabalho, consideramos tanto as práticas pedagógicas como as concepções psicanalíticas. Em grande parte, as práticas pedagógicas vinculam-se ao fato de nos colocarmos no espaço de sala de aula e de suas demandas. Por tal motivo se faz necessário o desenvolvimento de um trabalho dirigido, previamente planejado e preocupado com a formação e a aprendizagem das crianças.

As histórias literárias infantis são encaradas aqui como o gênero mais adequado tanto pela sua qualidade textual como pelo seu sentido subjetivo. Dessa forma, a escolha do texto literário se justifica por sua relevância para a formação do leitor e para a oferta de histórias que, de certo modo, contribuam, tanto do ponto de vista emocional como estrutural, para a construção da narrativa oral e escrita das crianças.

As propostas de atividades desenvolvidas seguem, em parte, os mesmos propósitos pedagógicos, pois favorecem a organização, a articulação da linguagem oral – para que, assim, as crianças possam se posicionar e se expressar diante do grupo – e a organização do pensamento, tendo em vista a elaboração de um texto ou imagem que represente suas ideias de forma coerente e coesa.

Todavia, ao mesmo tempo em que os aspectos pedagógicos são relevantes, reconhecemos, por diversas vezes, que a fragmentação da linguagem, falada ou escrita, e a falta de coerência nos textos ou registros escritos das crianças podem representar significados importantes do ponto de vista emocional. Em alguns casos, aquilo que cognitivamente representa um erro pode simbolizar uma comunicação inconsciente (ALVES, 2010).

Temos então duas possibilidades que nos levam, durante as ações desta pesquisa, a uma mesma necessidade: ampliar nosso olhar sobre as produções das crianças. Considerar os aspectos pedagógicos e emocionais implica dizer que procuramos manter nosso olhar atento e ao mesmo tempo disponível para compreender aquilo que a criança pretende comunicar de forma mais abrangente. A junção de aspectos cognitivos e pedagógicos com o reconhecimento de demandas emocionais que requisitam uma visão psicanalítica neste trabalho é, provavelmente, o ponto inicial para preparar essa boa refeição. Fazê-lo envolve a preparação do contador, que precisa antes de tudo estar disponível, interessado e atento àquilo que faz, para que essa boa refeição seja efetivamente oferecida.

Descreveremos a seguir algumas etapas essenciais para a construção do “espaço para ser”, tanto do ponto de vista físico como emocional.

2.3.1. A escolha da história

A escolha da história a ser narrada para as crianças faz parte, como dito anteriormente, dos aspectos que no passado (ALVES, 2010) considerei pedagógico e agora reconheço que apresenta também um viés psicanalítico. A diferença entre a seleção das histórias que serão contadas para as crianças pelo professor no espaço de sala de aula e o tipo de seleção que realizamos está basicamente na intenção com a qual se contam as histórias. Nesse caso, não temos como objetivo específico a apresentação de uma diversidade de gêneros textuais, a ampliação do repertório leitor ou uma análise textual da trama, como normalmente ocorre na escola. Nossa escolha da história se dá a partir das possibilidades de elaboração emocional que ela pode sugerir às crianças. É como Safra (2005) defende em seu trabalho com histórias infantis na clínica com crianças: para que tenham um efeito positivo do ponto de vista clínico, as histórias precisam apresentar elementos relacionados às angústias básicas da criança.

Safra (2005), em seu livro *Curando com histórias*, reescreve sua dissertação de mestrado, apresentando o uso de histórias como procedimento terapêutico em situação clínica. Como base teórica para a organização de seu trabalho, o autor se inspira na teoria de Winnicott (1971), partindo inicialmente

do método *jogo de rabiscos* que, segundo Safra (2005), possibilita o estabelecimento de uma boa comunicação lúdica entre o paciente e o terapeuta e permite que a criança se surpreenda diante da expressão de sua angústia e possa superar o momento de paralisação em que vive em seu desenvolvimento.

No sentido terapêutico, Safra (2005) reconhece a importância das histórias para o universo infantil, mas defende que seu uso, em especial dos contos de fadas, não deve ser feito indiscriminadamente. O autor destaca que, com propósito terapêutico, é preciso reconhecer as angústias da criança, o meio cultural e o momento do processo maturacional em que ela se encontra, para assim apresentar uma história que, de fato, lhe seja benéfica. Caso isso não ocorra, corre-se o risco de colocar a criança em contato com uma história que intensifique suas ansiedades, ao invés de contribuir para sua elaboração. Para garantir a apresentação de uma história que atenda a esses aspectos do desenvolvimento infantil, Safra (2005) parte das observações realizadas no encontro com a família e com a criança, para posteriormente construir uma história única e particular, composta de elementos apresentados na situação clínica durante os atendimentos. Os pais são convidados a recontar essas histórias diariamente, no ambiente familiar.

A atividade desenvolvida por nós na escola se apoia na proposta de Safra (2005), mas em diversos aspectos se distingue do que foi realizado pelo autor: primeiramente, nosso trabalho não é terapêutico na mesma perspectiva da clínica, essencialmente pelo espaço em que se configura, e ainda pela diferença com relação à capacitação profissional. Da perspectiva docente, contamos histórias para toda uma turma e não para uma criança, em particular. Além disso, não lidamos diretamente com a família, em termos de tratamento. O que nos ocorre são eventuais manifestações da criança sobre seus próprios conteúdos, o que nos remete a determinado contexto ou configuração familiar. Entretanto, nenhuma dessas diferenças nos afasta do reconhecimento do poder terapêutico que as histórias possuem na vida das crianças. Acreditamos, assim, que os contos infantis apresentam, em si mesmos, um aspecto terapêutico, pois recuperam nossos conflitos mais íntimos e indicam caminhos para sua resolução (BETTELHEIM, 1980).

Mas como garantir que a história por nós contada em sala de aula, num contexto de diversas crianças, contenha a angústia básica de cada uma ou que não produza um efeito reverso, intensificando a ansiedade de outras? Tal pergunta nos põe diante de uma tarefa básica: escolher adequadamente a narrativa a ser contada.

Nossa escolha dos livros de literatura infantil foi realizada de acordo com os “temas recorrentes” naquele contexto. Chamamos de “temas recorrentes” conteúdos emocionais que se repetem frequentemente em nossos encontros ou no ambiente escolar. Para isso, partimos das conversas com as crianças, das observações durante a brincadeira, da análise de uma ou outra anotação ou desenho durante o registro e até mesmo de acontecimentos fora da sala de aula, no momento do lanche, de jogos na quadra, ou em espaços para além da escola.

Um olhar atento sobre a criança e sobre aquilo que é vivido na relação com elas permite identificar elementos significativos para escolher a história. Uma discussão envolvendo preconceito, o sofrimento de uma criança diante do sentimento de exclusão em suas mais diversas formas, o medo de estar sozinha ou de perder seu lugar na família, todos esses, entre outros, são temas relevantes a partir dos quais escolhemos uma história. Como não estamos diante de um tratamento terapêutico específico, mas de uma oportunidade para as crianças se comunicarem e lidarem com suas emoções, abordamos temas que, em geral, são universais e atendem aos conflitos presentes no desenvolvimento de modo mais amplo (BETTELHEIM, 1980).

O mais importante é que, de algum modo, as histórias escolhidas sirvam como sugestão simbólica para a criança elaborar suas próprias emoções. Assim, essa etapa considera as manifestações das crianças que podem estar relacionadas a conteúdos inconscientes e relações transferenciais.

É preciso destacar que, quando falamos aqui de “um olhar atento sobre as crianças”, não nos estamos referindo ao fato de estar extremamente concentrado no que a criança manifesta por meio de gestos ou palavras. Ao contrário, esse “olhar atento” se aproxima da “regra da atenção flutuante”. Zimerman (2008, p.79) destaca que, para Freud, o analista precisa criar condições para estabelecer uma comunicação inconsciente com o paciente: “[...]”

o ideal seria que o analista pudesse “cegar-se artificialmente para poder ver melhor” E acrescenta ainda que, como complemento a essa regra,

Bion argumenta que esse estado de “atenção flutuante” é bastante útil para permitir o surgimento, na mente do analista, da importante capacidade, latente em todos, de intuição (vem dos étimos latinos in + tuere, ou seja, “olhar para dentro”; uma espécie de “terceiro olho”), a qual costuma ficar ofuscada quando a percepção do analista é feita unicamente pelos órgãos dos sentidos. (p.74, grifos no original)

Trata-se, assim, de um olhar que vai além do que os olhos podem ver, de fato. Zimerman (2008, p.80, grifos no original) ressalta não haver inconveniente em o terapeuta ter sentimentos e memórias de fatos ou teorias, mas é preciso estar certo de que sua mente não está saturada por esses sentimentos e de que é capaz de diferenciá-los da situação analítica. O autor relaciona a “atenção flutuante” de Freud com o “sem memória, sem desejo”, de Bion, para dizer que ambas correspondem

a um estado mental de “pré-consciência” que, portanto, propicia ao analista estar ligado ao mesmo tempo aos fatos externos e conscientes, assim como a uma área do inconsciente que lhe possibilita uma “escuta intuitiva”, a qual favorece a arte e a criatividade psicanalítica.

De forma semelhante, tentamos em nossos encontros com as crianças não nos concentrar demasiadamente no que dizem, mas procuramos manter uma atenção que nos permita capturar aquilo que pode ser significativo para a escolha das histórias e para a elaboração das emoções infantis.

Foi possível perceber ainda, em diversas situações observadas, a necessidade de contar essa ou aquela história, sem que nem ao menos tivesse ocorrido uma situação específica com as crianças. Isso acontece porque as histórias trazem em seu enredo temas universais, como mencionado anteriormente. Bettelheim (1980) destaca como temas universais presentes nos contos infantis a relação entre pais e filhos, o medo de ser desamparado, a luta contra diversas dificuldades graves intrínsecas à existência humana, a luta entre o bem e o mal, entre outros aspectos. No caso dos contos de fadas e de tantas outras histórias que conhecemos, a abordagem desses conflitos representativos da natureza humana vem acompanhada de uma esperança: tudo acaba bem!

Também precisamos admitir que eventualmente, por razões inconscientes, a história foi escolhida pelo seu significado para o contador, que pode nem ao menos ter-se dado conta da sua escolha. Entretanto, a forma como as histórias e seu papel são concebidos aqui faz com que esse não seja um problema ou uma dificuldade diante do grupo. Tampouco a contação terá menos valor pelo fato de a história ser, na verdade, significativa para aquele que conta.

Ao contrário, essa identificação do contador com a história poderá favorecer a contação e até mesmo uma comunicação inconsciente com o grupo no momento. À medida que compartilhamos algo, o que é compartilhado assume sentido também para aquele que escuta. Além disso, ainda que a escolha da história seja inicialmente pensada a partir da criança, talvez seja impossível garantir que essa preocupação seja exclusivamente voltada para elas. Afinal, como garantir que os interesses, as esperanças, os desejos e os medos do contador não estejam também presentes ali? Mesmo se tratando de uma escolha pensada a partir do grupo, no momento em que a história é lida e relida pelo contador, a fim de planejá-la, este não coloca nessa história também algo de si?

Benjamin (1994, p. 205, grifos no original) alerta que o ato de narrar, em sua origem, carrega consigo algo da experiência humana, de modo que, quando narramos, contamos também algo de nós. A narrativa não tem como preocupação “transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.

Essa narrativa da qual o autor fala é na verdade, aquela contada no “boca a boca”, nas conversas e nas histórias nascidas durante o trabalho da colheita, nas viagens. São resultados das experiências vividas por aquele que narra, daquilo que se viu, viveu ou ouviu dizer. Aqui, falamos de outro tipo de narrativa, dessa que está nos livros. Porém, se pensarmos que o texto traduz nossos dilemas existenciais, e ainda que somos capazes de nos identificar com o texto, podemos afirmar que esses princípios são válidos também para a leitura silenciosa ou em voz alta.

Assim, seja para selecionar a história ou durante sua leitura ou contação, em algum momento o contador se verá imerso no texto de tal modo

que o conteúdo impresso ali passará também a fazer parte dele. E, ainda que seja narrado como produção direta de um determinado autor, haverá também um pouco de si (ALVES, 2010).

Essa apropriação do texto permite que a organização das atividades seja bastante frutífera, pois possibilita que o contador, ao pensar em suas propostas com as crianças, dê sentido àquilo que faz. Se almejamos contar histórias que promovam vida e tragam vitalidade a quem escuta, precisamos que essa vitalidade seja instituída desde sua escolha, pois essa é o “ingrediente especial” para uma receita de sucesso. Quando essa seleção é repleta de sentido para as crianças ou para quem conta, serão maiores as chances de que também aquele que as escuta atribua sentido.

2.3.2. O planejamento da contação

De posse da história, era necessário pensar em propostas para a condução do momento com as crianças. As ações desenvolvidas a partir da escolha da história deveriam estar implicadas na construção de um espaço de comunicação, acolhimento e vivência de uma experiência vitalizadora.

Durante muito tempo, inclusive nos primeiros anos desta pesquisa, defendi a necessidade de, mediante a escolha da história, elaborar um roteiro, uma dinâmica ou um esquema de possíveis assuntos para o momento da conversa. O que é mais importante na história? O que pode ser dito a partir do texto? Que questões a história suscita? Que elementos da história devem ser abordados? Esses eram os exemplos de questões base para a construção de um roteiro prévio que, embora fosse registrado no planejamento, não deveria, de modo algum, ser lido em formato de perguntas e respostas durante a conversa. Não se tratava de um questionário de interpretação de texto, mas de indicações para que a conversa, de certo modo, atendesse às provocações do texto. Seria um conjunto de inspirações, intuições do contador sobre o que poderia surgir durante a conversa, mas deveria ser utilizado como anotações para uso pessoal.

O argumento que mantinha essa sugestão do roteiro, inclusive nas orientações com as bolsistas que realizavam a contação, era de que, quando o roteiro não é pensado antecipadamente, o contador pode se perder na condução

da conversa e esquecer de aspectos importantes, fazendo com que a discussão sobre a história seja superficial ou vazia de significado. Constantemente me lembrava da necessidade de cuidar para que o roteiro de conversa não impedisse os alunos de falar sobre suas impressões da história, que nem sempre são as mesmas do adulto.

Não podemos negar que inicialmente o uso do roteiro foi efetivamente uma boa estratégia para organizar as ações das bolsistas com as crianças. Muitas vezes, servia como apoio e conferia segurança para a condução desse momento. Aos poucos, à medida que se sentiam seguras para esse momento, pelo que pude observar, as bolsistas passaram a conduzir a conversa de forma mais espontânea, sem um roteiro prévio, uma vez que tinham “de memória” recursos para sustentar essa etapa do trabalho.

Lembrávamos, durante as supervisões da contação, que a conversa poderia ser iniciada a partir de “perguntas” abertas como: “O que acharam da história?”, “O que aconteceu nessa história que acabei de contar?”, “Vocês gostaram da personagem?”, “O que fariam no lugar da personagem?”. Bastava uma dessas perguntas para que as crianças iniciassem a conversa. Quando ocorria alguma “dispersão”, o contador poderia intervir com uma nova pergunta, que retomasse o sentido da história ou seus reflexos para as crianças. É importante ressaltar que, nos moldes deste trabalho, “dispersão” pode nem sempre ser sinônimo de distração ou perda de sentido do texto. “Mudar de assunto” pode representar: um mecanismo de defesa, ou seja, uma forma de evitar o enfrentamento das emoções (FERRO, 2011); uma manifestação do pensamento sincrético infantil na perspectiva walloniana⁹; ou ainda uma comunicação emocional, relacionada a desejos e fantasias da criança. A postura disponível e acolhedora do contador pode contribuir para identificar a razão dessa aparente dispersão ou facilitar a percepção de que estão de fato dispersos.

⁹ Galvão (1995) destaca que Wallon compreende o sincretismo como uma característica principal do pensamento das crianças. Esse sincretismo se refere à forma aparentemente confusa e global do pensamento da criança. O pensamento infantil mistura sujeito e objeto aos diversos planos do conhecimento e de objetos entre si. Assim, nesse pensamento sincrético uma coisa pode ser ligada a todas as outras, misturando coisas reais a pensamentos e ideias.

Todavia, é preciso admitir que em grande parte dos encontros das turmas que acompanhava não produzíamos roteiro de conversa. Reconheço ainda que muitas vezes, quando produzido, o roteiro era abandonado no momento da conversa, em virtude dos novos rumos que as crianças davam a esse momento. E, se estamos abertos para acolher as ansiedades das crianças, precisamos também estar suficientemente abertos para modificar ou ignorar nossa “programação”.

Juntamente com a conversa, é possível pensar, em termos de planejamento, em um recurso a ser utilizado para a sua condução. Trata-se aqui de uma tarefa estritamente pedagógica. As crianças, diferentemente dos adultos, estão vivenciando um momento de construção e ampliação da linguagem oral e escrita. Gradativamente, à medida que avançam em sua escolarização e lhes são oferecidas situações propícias à expressão oral, aprimoram pouco a pouco sua capacidade de argumentação e posicionamento diante das mais diversas situações comunicativas. Quanto maiores forem as possibilidades para narrar, e quanto mais criativas forem as estratégias utilizadas para a construção de sua narrativa, mais as crianças terão oportunidade de ampliar seus conhecimentos e até mesmo de organizar seus pensamentos e emoções por meio da linguagem.

Chamamos de “recurso” algum objeto relacionado à história que circula entre os participantes da conversa, indicando quem irá falar e, em alguns momentos, sendo, ele próprio, sugestão para a narrativa. São exemplos de recursos, entre outros, um chapéu com poderes mágicos, que pode transformar quem o coloca em algo ou alguém; “carinhas” feliz e triste, indicando trechos de que as crianças gostaram ou não na história; um boneco para permitir àquele que o tem nas mãos pronunciar-se diante da turma.

Muitas vezes, esse recurso serve como incentivo para que a criança se coloque diante do grupo, manifestando seus sentimentos e posicionamentos em relação à história e seus personagens. Ainda assim, é importante que cada um se sinta livre para falar, ou não, sempre que tiver interesse. Quando alguém prefere o silêncio, o objeto é entregue ao próximo colega, sem constrangimentos. É necessário que o contador sempre desempenhe o papel de quem incentiva a conversa, mas nunca de quem pressiona ou impõe que cada um se posicione.

Além da conversa, a preparação do momento da contação envolve ainda sugestão de uma atividade escrita que ocorrerá após a conversa sobre a história. Esse registro considera a faixa etária das crianças e ainda suas hipóteses de escrita. Para aquelas em processo de alfabetização, os registros se dão por meio de desenhos, escrita de palavras ou pequenos textos. Para os maiores, são sugeridos registros mais complexos, em geral textos relativos à conversa sobre a história.

Em alguns momentos, a proposta de atividade exige a preparação antecipada de algum material, como corações recortados em papel colorido para a escrita das crianças, saquinhos plásticos com purpurina, uma caixinha ou um baú para guardarem seus segredos escritos em pedaços de papéis, etc. Em outros momentos, bastam um pedaço de papel e uma boa proposta, para as crianças realizarem atividades bastante significativas e que se constituem não apenas como uma extensão da história, mas além disso, como uma possibilidade de comunicarem suas emoções.

O enunciado do registro é cuidadosamente pensado para criar uma situação aberta, em que a criança possa pensar sobre a história e sua identificação com os personagens. Durante o registro, o jogo de faz de conta precisa ser mantido. Dessa forma, a criança pode se colocar no lugar do personagem e desenhar ou escrever como agiria ou gostaria que fosse, se vivesse a mesma situação.

2.3.3. A contação na escola

Quando falamos das histórias, por menor que seja o contato com ela, é praticamente inevitável recordar-nos de ao menos uma situação, ao longo de nossas vidas, em que vivemos uma boa experiência ao escutá-las. Em casa, em uma situação familiar, na escola ou em qualquer outro lugar, na infância ou na vida adulta, em algum momento tivemos a oportunidade de encontrar alguém generosamente disposto a nos contar uma bela história.

É porque elas nos fazem tão bem que consideramos um ato de generosidade encontrar pessoas dispostas a contá-las. E contar de modo que realmente produza um efeito positivo não é tarefa fácil. Não basta tomar posse

de um livro e se colocar a lê-lo por mera obrigação. É preciso primeiramente vivenciar a história, para depois compartilhá-la, como quem leva esperança para aqueles que escutam. Contar como quem reconhece ali algo precioso.

Deve ser por isso que na escola, semanalmente, as crianças nos esperam – animadas, ansiosas e, muitas vezes, com novidades e segredos que aguardam o momento certo para serem sussurrados aos nossos ouvidos. A sensação de quem chega é de que somos reconhecidos pelo tesouro que levamos. Quem nos vê a olho nu acredita que carregamos nas mãos brinquedos e histórias para contar. Na verdade, as crianças sabem, talvez melhor que nós, adultos, que ali tem muito mais.... Em nossos encontros existe um tempo para pensar, para ser e sentir. Talvez a alegria delas não esteja nem ao menos em nos encontrar, mas em encontrar a si mesmas através de nós.

Nos primeiros encontros, em todas as salas atendidas, foi preciso apresentar as mudanças e explicar como seria, a partir daquele dia, a inclusão da contação de histórias no momento do brincar. De modo geral, todos se mostraram animados e bastante envolvidos na nova atividade.

Sempre recomendamos que, no momento da história, as crianças deveriam apenas escutar, para depois falarmos do texto e das nossas impressões sobre ele. Em algumas histórias, foi possível contar com a participação das crianças, repetindo uma frase que aparece frequentemente na história, cantando uma música ou produzindo sons em momentos específicos e combinados antecipadamente.

Entretanto, as histórias, na maioria, foram contadas por meio da simples narrativa, com ou sem auxílio do livro. Entre as diversas técnicas para contar histórias, narrá-las de memória ou utilizando o livro são as mais utilizadas, não apenas em nosso trabalho, mas nas diferentes situações envolvendo o ato de contar. Ambas são igualmente valiosas (MACHADO, 2002). Porém, com ou sem o uso do livro, a contação precisa ser feita em voz alta e clara, com entonação de voz que favoreça a compreensão do enredo.

Quando se conta de memória, é preciso estudar antecipadamente a história, sem necessidade de memorizar sua forma ou estrutura. Nesse caso, o contador pode ser mais facilmente levado a interpretar a história a seu modo, ou ainda, mesmo que inconscientemente, a manifestar seus próprios desejos por

meio da história. Isso se evidencia no simples gesto de “esquecer” um detalhe do texto ou atribuir certa entonação de voz em um trecho que mais o toca.

Quando se faz a leitura do livro, costuma-se seguir mais fielmente o texto. O contador lê cada página e em seguida revela as ilustrações. Em alguns livros as imagens também podem ser apresentadas às crianças como complemento da história. Nesse caso é indispensável que as crianças as visualizem.

Após a contação, realizamos a roda da conversa com base no roteiro organizado e ainda utilizando o recurso definido no planejamento. Normalmente esse momento é tranquilo, e a maior parte das crianças participa. Quando ocorrem agitação ou conversas paralelas, esclarecemos que, enquanto um colega fala, precisamos escutar. O recurso utilizado também auxilia nesse processo. As crianças tendem a ficar mais tranquilas e a se organizar melhor para a conversa quando falam fazendo uso de um objeto como extensão do texto narrado.

O ambiente da sala de aula foi organizado de modo a favorecer esse compartilhamento das histórias e do que se pode viver a partir delas. Para essa organização, as carteiras foram afastadas para as laterais da sala, abrindo espaço para a formação de um círculo no chão, onde nos sentamos durante a contação.

Logo nos primeiros encontros com a turma do terceiro ano, notamos certa dificuldade das crianças em sentar-se no chão para escutar as histórias. Muitas delas preferiam ficar nas cadeiras. Em dias frios, nós mesmos sugerimos um círculo com as cadeiras, evitando o contato com o piso gelado. No decorrer dos encontros, identificamos, além desse, outro desconforto que justificava a resistência das crianças em sentarem-se no chão: a qualidade da limpeza das salas.

As salas de aulas da escola que nos acolhe são ocupadas em três horários: manhã, tarde e noite, atendendo, respectivamente, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA. Assim, a limpeza das salas fica por diversas vezes comprometida; por isso, grande parte das crianças, mesmo no momento do brincar, procurava as cadeiras e as mesas para se acomodar.

A professora da turma do terceiro ano, sempre atenta e participativa nas atividades do projeto, concordou em conversar com a direção sobre a limpeza, mas os horários da escola de fato dificultavam a higienização dos pisos.

Voltávamos para casa incomodadas, sabendo que era preciso mais para garantir um espaço aconchegante e acolhedor. Ogden (2013, p.32, grifos no original) discorre sobre a arte da psicanálise e destaca que cabe ao analista, na sala de análise,

o esforço de criar condições para que possa ocorrer um tipo específico de discurso, em que analisando e analista tentam ampliar sua capacidade de tomar parte de uma “experiência cheia de acontecimentos”, para experimentar uma ampla gama de “alegrias e de tristezas, os altos e baixos” da emoção humana.

Pensando em nossas ações na escola, para nos aproximarmos das crianças e para que esse momento permitisse vivenciar essa experiência cheia de acontecimentos, da qual fala o autor, era fundamental que as crianças se sentissem à vontade de todas as formas. Fomos tomadas pela sensação de que, naquelas condições, nossa intenção de criar um espaço aberto à comunicação emocional seria prejudicada.

O desconforto vivido pelas crianças nos atingiu de tal modo que passamos a pensar em oferecer o conforto de que necessitavam. É importante destacar que em nenhum momento as crianças verbalizaram o incômodo com a higiene da sala ou a falta de aconchego ao sentarem no chão. Mas pudemos prever essa necessidade. Foi a partir disso que a ideia da colcha surgiu. Numa tarde, em casa, enquanto descansava da viagem que realizava para a aplicação da pesquisa, comecei a imaginar como seria um espaço perfeitamente organizado para esse momento. Pensei em como seria gostoso ouvir histórias em um tapete macio e aconchegante e em como as crianças se sentiriam bem nesse espaço. Poucos minutos depois recebi uma mensagem da Cláudia avisando: “Tive uma ideia para resolver o problema da sujeira na sala”. Com uma pequena variação dos materiais, a ideia era exatamente a mesma que eu acabava de ter.

A questão aqui não está na “genialidade da ideia”, mesmo porque era algo bastante simples de se supor. Mas consideramos que a ideia foi resultado da nossa capacidade de nos preocuparmos com as crianças e do nosso desejo

de oferecer-lhes o acolhimento emocional do qual necessitavam. A colcha partiu da percepção de uma necessidade das crianças que sequer foi verbalizada, mas seria fundamental atendê-la, para que pudessem vivenciar essa nova experiência. Supomos, assim, que a ideia da colcha tenha surgido de nossa capacidade para *reverie* na relação com aquelas crianças.

Em termos práticos, a colcha foi confeccionada a partir de alguns edredons macios e pouco volumosos, com bordados de desenhos infantis feitos artesanalmente em feltro. Durante o período da pesquisa foram produzidas três colchas: uma em azul-marinho, representando o céu com estrelas e lua; outra em verde, com flores coloridas; e mais outra, em diferentes tons de azul que lembravam as ondas do mar.

O anúncio de que teríamos uma colcha para nos sentarmos durante a contação e a conversa foi feito primeiramente no terceiro ano. Todos ficaram muito entusiasmados e foram rapidamente se sentar. Algumas poucas crianças ficaram contrariadas com a sugestão de tirar os sapatos, por estarem inseguros com a higiene pessoal. Foi preciso encontrar alternativas para que aqueles que não se sentissem à vontade pudessem se sentar sem retirá-los. No primeiro encontro, movidas pela novidade, todas as crianças quiseram se sentar na colcha. Contudo, ao longo desse trabalho, em algum momento havia sempre uma criança que preferia permanecer nas cadeiras. Então sugerimos que as colocassem ao redor da colcha. Nesse caso, não insistimos que se sentassem no chão. O uso da colcha deve ser prazeroso e motivador. Qualquer tipo de constrangimento poderia prejudicar o trabalho de contação.

Algumas crianças se sentiram tão à vontade que resolveram se deitar. Pareciam relaxadas e envolvidas com aquele momento. Um relaxamento que extrapolava o aspecto físico, simbolizando uma questão emocional. O gesto de deitar-se, em dadas situações, transmitia a sensação de agradecimento. Pareciam gratos pela compreensão de suas necessidades. Essa gratidão ficou clara de modo mais marcante, quando verbalizada por Juliana¹⁰, uma menina inteligente, tranquila e em geral bastante calada. Naquele dia a professora e a bolsista haviam faltado e estávamos presentes a professora substituta e eu.

¹⁰ Para preservar a identidade das crianças, todos os nomes citados neste trabalho são fictícios.

Quando anunciei que contaria histórias sozinha naquele dia, Juliana se aproximou, e segurando meu braço, perguntou: “*Você vai buscar aquela colcha macia e gostosa?*”. “*Você gostou da colcha?*” – questionei. “*Sim, ela esquenta a perna da gente e deixa a gente bem quentinha*”¹¹. Respondi que iria buscá-la, ela sorriu, comemorando e anunciando às colegas que sim, a colcha viria!

Não apenas as palavras, mas também os gestos e as expressões me deixaram convicta do significado da colcha para o grupo, indicando que, ao menos para aquela turma, tínhamos de algum modo compreendido suas necessidades e oferecido algo significativo.

Na oferta desse espaço, muitas crianças não se limitavam a deitar-se: acabavam por procurar o nosso colo, para que pudessem apoiar a cabeça enquanto ouviam a história. Essas eram sempre acolhidas por nós ou pelos colegas. O fato de nem sempre as crianças estarem sentadas não foi tomado por nós como uma atitude indisciplinar. Em algumas turmas, a professora tentou intervir, afirmando que deveriam permanecer sentados. Nesses casos aconselhamos, em particular, que essa atividade não fosse compreendida como sinal de indisciplina e sim como uma manifestação de interesse e relaxamento por aquilo que era oferecido na atividade. Deitadas, permaneciam atentas à contação, especialmente quando “o colo” era acompanhado de um afago. Nesse caso, a colcha representava uma possibilidade de encontro consigo mesmas.

Villela e Archangelo (2014, p.37) destacam que nos primeiros anos de vida a relação da criança com o professor tende a ser bastante marcada pelas relações afetivas construídas com a mãe. Se as relações afetivas entre professores e alunos forem bem-sucedidas, gradativamente, à medida que cresce, a criança será capaz de diferenciar as relações. O fato de se sentir importante para o professor e reconhecida por ele permite, inclusive, uma mudança na necessidade de contato físico, como é o caso do colo, em algumas situações.

O colo físico, portanto, é substituído pelo diálogo e pela escuta, convertendo-se, em certa medida, em colo simbólico, mas sem as características regredidas que o colo físico evoca. Isso porque, progressivamente, a criança espera superar tais

¹¹ Encontro realizado no dia 27 de agosto de 2014. Trecho extraído de anotações pessoais.

características, usualmente tendo orgulho de suas próprias conquistas, sua autonomia em expansão e seu próprio desenvolvimento.

Partindo desses princípios, defendemos que nessa situação, sempre que necessário, “o colo” pode ser oferecido. À medida que as crianças se sentem acolhidas e reconhecidas por nós, tendem, como asseguram Villela e Archangelo (2014), a não necessitar desse colo físico. Na turma do terceiro ano, uma criança em especial chamava a atenção para esse sentido.

Karen – Fique sempre por perto...

No primeiro encontro realizado com a colcha, dadas a euforia das crianças e a desconfiança sobre poderem ficar “à vontade” naquele espaço, fez-se necessário um controle, inclusive físico, daquele momento. Nos encontros seguintes, quando sentiram a necessidade de explorar amplamente o espaço, muitas crianças começaram a se deitar. Confirmamos que era uma postura legítima naquele momento. Começou aí a “disputa pelo colo” – nesse caso, como apoio para a cabeça, ao se deitarem.

Pouco a pouco, fomos ajustando a situação. Algumas crianças, em especial as meninas, passaram a ceder o colo para as outras. Alguns necessitavam do nosso contato especificamente. Karen não abria mão disso. Mal esticávamos a colcha, ela já nos procurava. Queria se deitar, queria exclusividade, queria ter certeza de que seu espaço de apoio estava reservado. Se não encontrasse lugar, esbravejava e demonstrava uma agressividade que parecia fugir ao seu controle. Era preciso acalmá-la e garantir “o seu lugar”. Algumas vezes, para que isso fosse possível, sentei-me com as pernas flexionadas em formato de “borboleta”, permitindo que uma criança apoiasse a cabeça em meus pés e outras duas, nas coxas.

Depois de dois ou três encontros, a maior parte das crianças não necessitava mais desse colo. Karen foi a que mais precisou dele. Ainda assim, após o primeiro mês passou apenas a se sentar ao nosso lado. Entretanto, sempre agitada, balançava as pernas, se desconcentrava com facilidade. Notei então que ela ainda precisava do contato físico.

Assim, durante todo o trabalho, frequentemente Karen se sentava ao nosso lado, na maior parte das vezes tinha seu braço entrecruzado ao nosso. Notei que, quando a tocávamos, ainda que fosse pelo simples gesto de segurar sua mão, conseguia se manter tranquila e usufruir com maior qualidade daquele momento. Algumas vezes parecia tranquila e suficientemente segura para aproveitar de forma produtiva esses encontros, sem necessidade de colo ou contato físico. Mas não era essa uma situação permanente.

O colo ia além de uma relação afetiva com o contador. O contato físico era para ela uma forma de “conter suas ansiedades”, para que pudesse usufruir da contação. Parece-me, especificamente no caso de Karen, que ela nunca teve plena convicção de ser reconhecida e acolhida por nós, por isso seu comportamento e suas necessidades eram tão instáveis. Arrisco dizer que ela suspeitava, frequentemente, de que não ocupasse um lugar permanente em nossas mentes, que fosse lembrada e querida por nós. Assim, o contato físico era uma forma de garantir sua presença.

Para a maior parte das crianças, as colchas eram, de algum modo, um convite não apenas para escutar histórias, mas para pensar sobre si mesmas, falar e pensar novamente. Esse movimento não se restringe à história, mas abrange a conversa e a atividade posteriores. Cada etapa da contação oferece material, base para pensar sobre si.

A ideia de histórias que fazem bem, que alimentam e geram esperança e vida para aqueles que escutam, apesar de poética, é de fato algo de muito concreto. Contudo, não podemos esquecer que é também um momento difícil. Assim como na análise, pensar em si mesmo, enfrentar seus dilemas, se transforma muitas vezes em algo doloroso, que pode ser evitado, ao invés de vivido (FERRO, 2011).

É por isso que as brincadeiras durante a contação, as reclamações para fazer as atividades ou as conversas paralelas podem, eventualmente, não estar relacionadas ao desinteresse pela contação. E podem, sim, ser a representação de uma experiência a ser evitada, negada ou afastada, ao invés de vivida.

É nesse sentido que, embora nossos esforços sejam na direção de criar um momento favorável para as crianças lidarem com suas próprias

emoções, é possível que nem todas (elas) aproveitem esse momento ou obrigatoriamente o julguem positivo, vantajoso. Em outras palavras, não sabemos, nem podemos garantir que todas as crianças farão proveito daquilo que oferecemos.

Criamos diversas possibilidades de encontro entre o texto e o leitor/ouvinte, entre os personagens e as crianças, entre os dilemas presentes na história e aqueles vividos no dia a dia. Porém, a capacidade de usufruir, de provar esse alimento e saboreá-lo como algo bom e agradável não é automaticamente determinada por termos à mesa uma boa refeição. Disso depende a capacidade de cada criança de usufruir desse alimento ou de encontrar uma aproximação entre a oferta desse alimento e suas necessidades emocionais.

Klein (1991), ao tratar do desenvolvimento do bebê, destaca que as primeiras relações com objetos, na figura do seio materno, podem, de certo modo, indicar caminhos sobre como a criança futuramente será capaz de lidar com a frustração e com a gratificação. Alguns bebês, ainda que tenham passado por uma situação de frustração diante da ausência do seio, do alimento, mostram-se capazes de aceitar alimento e amor relativamente rápido, quando esses são novamente oferecidos. Por outro lado, nem todas as crianças revelam essa mesma capacidade. Algumas, diante de uma situação de privação ou frustração pela ausência do seio ou do prazer em alimentar-se proporcionado por ele, apresentam dificuldade ou incapacidade para usufruir de forma positiva do alimento. E, ainda que essa frustração ou privação ocorra momentaneamente, poderão demonstrar-se incapazes de aceitar a gratificação quando essa estiver disponível. Esse pode ser o caso de crianças que possuem uma agressividade inata e uma voracidade maior que as demais.

Do mesmo modo, na contação de histórias algumas crianças, independentemente da oferta de situações anteriores compatíveis com essa, são capazes de usufruir satisfatoriamente desse momento. Para outras crianças, a ausência de momentos como esses ao longo de suas vidas, a falta de alguém que lhes oferecesse aquilo de que necessitavam em termos emocionais, foi sentida de forma demasiadamente negativa, a ponto de se mostrarem incapazes de usufruir desse momento. Além disso, muitas delas podem não apenas ter

dificuldade para fazer bom uso das histórias e dessa experiência promovida por elas, mas é possível que nem ao menos as reconheçam como uma boa oferta.

Considerando esses aspectos, na ocasião da conversa procurávamos deixar as crianças livres para se expressarem. Também permitíamos que não falassem, caso preferissem. Nesse momento, o contador precisa estar disponível para escutar as crianças. Essa escuta atenta possibilitará a compreensão do momento necessário para permitir que mudem os rumos da conversa e manifestem suas opiniões e emoções diante do texto. Lembramos que a identificação com o texto é subjetiva e, por isso, atinge diferentes significados, dependendo de quem o lê ou escuta. Ao tratar dos textos literários, Eco (2005) nos lembra que uma obra de arte só pode ser compreendida a partir do leitor, capaz de interpretá-la e reinventá-la em parceria com o autor. Essa reinvenção, mediante a qual se destacam elementos relevantes do texto e que, principalmente, garante significado a partir da experiência pessoal do leitor ou do ouvinte, não pode ficar restrita ao contador, mas precisa se apresentar à criança também de forma aberta, para que ela se sinta igualmente livre para reinventá-la.

O momento da contação é finalizado com o registro da história. É importante destacar que, diante da proposta do registro, não há um padrão de resposta esperado, nem ao menos certo ou errado. Ao contrário do que normalmente se vê na escola, as crianças não são classificadas por sua produção. Não existe correção, nem ao menos nota para aquilo que fazem. Esperamos, com essa atividade, apenas ampliar as possibilidades de elaboração das próprias emoções.

As crianças, em especial as que estão em processo de alfabetização, podem solicitar ajuda para escrever, e são atendidas, sempre que possível. Muitas vezes é preciso sentar ao lado da criança e garantir a ela atendimento exclusivo no momento do registro. Essa ajuda diz respeito à dificuldade para escrever, porém sem sugerir a ela o que escrever. Dessa liberdade depende a compreensão da história e a identificação com o texto, que, nesse caso, é subjetiva e particular.

Além disso, os erros na escrita, como troca ou omissão de letras, concordância e sinais de pontuação, frequentemente não são corrigidos durante

a escrita. São realizadas intervenções apenas quando a criança solicita ajuda especificamente relacionada à ortografia e a questões gramaticais. O trecho seguinte esboça a ação da bolsista no auxílio para a escrita, sem intervenção no sentido do texto produzido pela criança.

Estive a observando de longe e, vendo que não iniciava a escrita, fui ajudá-la. Primeiro perguntei o que ela havia achado da estória, ela respondeu *“eu gosto muito de Cinderela”*; continuei dizendo que poderíamos escrever juntas. Ela aceitou minha ajuda e iniciou seu texto com as seguintes palavras *“Era mautratada pelas irmãs Anatasa e Riveda e sua madasta umtu bava e umto mauvada que um dia prendeu ela no porão da casa.”* (modo como ela escreveu). Ela me pedia para sonorizar as palavras e, assim que eu fazia, ela começava a escrever. Não corriji nenhuma vez o modo como escreveu, pois fiquei com medo de deixá-la preocupada em escrever corretamente e perder a linha da estória, o que, para mim, estava sendo mais importante no momento. Ela prosseguiu escrevendo *“Quão do o rei madou leva o convite para a cenora e a sua fila dela foi para o bale e cinderela vareu o quitau e quão do a sua maridnha trasformou em uma mosa que trasformou em uma abobora em caroagem e trasformou a cinderela em uma picez trasformou o ratinho em cavalo e o lagato em o meni e tuna caroagem e foi para o baile e come sou a dansa”*. (Fragmento do relatório elaborado pela bolsista Fabiana, 28 maio 2015)¹²

Por diversas vezes essa cena se repetiu nas salas atendidas. Nessa situação, especificamente, tratava-se de uma criança que ainda não escrevia sem o auxílio de alguém mais experiente. Atentamos, nesses momentos, para a compreensão de Vygotsky (1984) sobre zona de desenvolvimento proximal. Algumas crianças precisam da nossa ajuda para escrever as palavras. Outras, com o auxílio das bolsistas, são capazes de formar frases e pequenos textos. Algumas fazem isso sozinhas, sem que seja necessário auxiliá-las. Há ainda casos em que a criança não está alfabetizada ou não se sente segura para escrever, mesmo com ajuda, e deve, portanto, ficar livre para desenhar a partir do que foi solicitado.

Da mesma forma, as intervenções sobre os erros consideram, como mencionado anteriormente, os níveis de desenvolvimento da escrita de cada criança, de acordo com a manifestação de seu desejo por receber ajuda. Alguns,

¹² Os trechos citados neste trabalho são adaptações dos relatórios das bolsistas.

por insegurança, preferem recorrer diretamente ao desenho. Embora procuremos encorajá-los, permitimos que a escrita ou o desenho seja uma decisão da criança, especialmente quando recusam nossa ajuda para escrever.

Não queremos sugerir que não haja necessidade de intervir nos erros das crianças durante as produções de texto no espaço escolar. O professor, em seu trabalho pedagógico, precisa, sim, além de acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, intervir nos processos de aprendizagem. Entretanto, nessa situação específica, procuramos primeiramente oferecer todas as condições possíveis para que as crianças possam se alimentar das histórias. Como destaca Held (1980, p.119), “quanto menor o número de elementos conceituais, quanto maior a exploração do sentimento e do sensorial, melhor será a acolhida entre as crianças”.

É preciso considerar ainda que, diante da leitura que a criança faz do texto, o erro ou a dificuldade para se expressar em sua narrativa podem estar vinculados a uma possível comunicação inconsciente ou emocional. François (2009) destaca, a respeito da fragmentação da narrativa infantil, seja na modalidade escrita ou oral, que, muitas vezes, quando ela se apresenta de forma confusa, diz respeito a conteúdos inconscientes da criança e não apenas a um erro ou a uma dificuldade em si. Meus estudos durante o mestrado, além de comprovarem essa questão, me permitiram perceber que essa fragmentação e desordem da linguagem e ainda a omissão ou o acréscimo de letras e palavras no texto referem-se também ao fato de que aquilo que é dito ou escrito atinge níveis de compreensão emocional.

São diálogos ou uma tentativa de comunicação que revelam segredos, sentimentos e emoções muitas vezes difusas ou incompreendidas no campo da consciência. Assim, em razão da investigação anterior durante o mestrado, foi identificada uma incapacidade das crianças participantes de organizar o pensamento e expressá-lo textualmente, por meio da linguagem oral e escrita, o que não envolvia apenas uma ausência de vocabulário adequado ou uma dificuldade para estruturar a narrativa em começo, meio e fim, com lógicas e fundamentos facilmente reconhecidos pelo outro que as escuta. Ao contrário disso, alguns dos casos investigados revelavam dificuldade para compreender

as próprias emoções, para nomeá-las ou até mesmo para manifestá-las verbalmente (ALVES, 2010).

Ao mesmo tempo, precisamos considerar que existe ainda outra possibilidade: nesses momentos, pode surgir uma narrativa oral ou escrita extremamente organizada, com estrutura coerente e coesa, e que aparentemente “fale de si”, quando na verdade é resultado de pura racionalização, e não narrativa de suas emoções. Ferro (2011) afirma que, muitas vezes, a intelectualização, a repetição, a insistência para que “tudo seja perfeito” representa um mecanismo do funcionamento psíquico para evitar as emoções, ao invés de encará-las. É nesse mesmo sentido que nem sempre, do ponto de vista emocional, um texto admirável em seus aspectos semânticos e gramaticais, seja ele narrado ou redigido pelas crianças, pode ser sinônimo de compreensão das emoções.

Buscamos, em cada encontro para a contação, criar situações para que, por meio das histórias, fosse possível às crianças dar contorno às suas ansiedades e encontrar um lugar seguro para vivenciá-las de forma significativa. Escolhemos cuidadosamente cada história, tendo em vista as necessidades reveladas pelas crianças nas conversas, nos desenhos e no brincar. Ainda assim, os efeitos desse trabalho sobre cada uma se configuram como algo imprevisível, dadas as condições emocionais que o envolvem.

Tentamos, de todas as formas, favorecer um encontro do leitor/ouvinte com o texto. Porém, esse encontro se dá de modo particular e fora do nosso domínio, ganha contornos e significados diferentes e inesperados para cada um. Procuramos, a todo instante, organizar as propostas de atividades de forma suficientemente aberta, a ponto de serem eventualmente reorganizadas, a partir do que as crianças narram ou sentem diante do texto. Muitas vezes, nosso trabalho consiste em planejar cada momento e estar abertos para abandonar – em parte ou por completo – o planejamento, sempre que a história evocar um novo sentimento, uma reação repentina. Esse movimento implica uma abertura suficiente para que nós possamos também tolerar a frustração de que nem sempre planejamos algo que agrada ou que será de fato bom. Trata-se de construir um lugar onde as crianças possam ser elas mesmas,

independentemente do que preparamos, e se sintam suficientemente seguras para ser o que são.

2.4. A supervisão

Após cada encontro com as crianças, as bolsistas produziam um relatório das atividades realizadas em sala de aula, detalhando sua aplicação e as observações quanto à participação, ao envolvimento e ao manejo de situações específicas com alguma criança que naquele dia mais havia chamado a atenção.

Periodicamente os relatórios eram comentados pela professora Ana Archangelo, por mim e por demais colaboradores do grupo. Às sextas-feiras, nos reuníamos para realizar estudos teóricos que envolviam especialmente a teoria psicanalítica, discussão dos casos vivenciados pelas bolsistas em sala de aula, nas propostas com as crianças, e outros encaminhamentos mais gerais. Procurávamos destinar, mensalmente, um encontro para a supervisão dos relatórios referentes ao brincar, um encontro para a supervisão dos relatórios referentes à contação e dois encontros voltados para o estudo de textos teóricos e a organização e o planejamento das ações.

No caso da contação, a partir dessa supervisão mensal, ajustávamos as ações das bolsistas na escola com as crianças. Durante a supervisão, buscávamos compreender cada caso, interpretando as manifestações das crianças e sugerindo intervenções das bolsistas, sempre que julgávamos necessário. Além da supervisão dos casos das crianças, esse também era um espaço de escuta sobre as situações vividas com elas e sobre as angústias das bolsistas no desenvolvimento das propostas. Sempre que necessário, e diante do que era exposto na supervisão, eu procurava realizar o acompanhamento direto da bolsista na escola, visitando a sala e realizando com ela a contação para as crianças. Em diversos momentos, essa ação permitiu às bolsistas agir com o grupo de forma mais confiante.

“Sarau” - Histórias que a gente inventa...

A história *Kafka e a boneca viajante*, de Jordi Sierra i Fabra (2008) chegou até mim através de um *e-mail* enviado pela minha orientadora. A bolsista Camila o havia sugerido e, durante a leitura, a professora Ana Archangelo acreditou que fizesse sentido estudá-lo junto com o texto “O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil”, de Winnicott (1975).

Acessei o *link* sugerido e percebi, logo na primeira lida, a riqueza da história. Tratava-se de uma versão bastante resumida. Comecei a pesquisar e descobri o livro original. Entrei em contato com algumas livrarias, nada para pronta entrega. Esperei por alguns dias para que o livro chegasse a minha casa e iniciei a leitura assim que o tive em mãos. A descrição do parque Steglitz era encantadora e permitia uma viagem até mesmo para quem não o conhece. Fiquei tão encantada com a leitura que busquei as imagens... quanta beleza. Logo nas primeiras páginas, durante um passeio, Kafka, apresentado na história de Jordi Sierra i Fabra como um personagem fictício, de gestos e características próprias e independentes do famoso escritor Franz Kafka, encontra a pequena menina:

O choro da menina, alto, convulso, repentino, fez Franz Kafka parar.

Estava muito perto dele, a poucos passos, e não havia mais ninguém a volta. Não se tratava, portanto, de uma briga de criança, nem de um castigo de mãe, nem sequer de um acidente, pois não parecia que a menina tivesse levado um tombo.

Ela chorava em pé. Desconsolada, tão angustiada que parecia trazer no rosto toda dor e aflição do mundo.

Franz Kafka olhou para um lado e para o outro.

Ninguém notava a menina.

Estava sozinha.

Não sabia o que fazer. As crianças eram um completo mistério, seres de alta periculosidade, um conjunto de risadas e lágrimas alternadas, nervos e energia à flor da pele, perguntas sem fim e exaustão absoluta. Não por acaso, ele não tinha filhos.

Mas todo aquele sentimento... (SIERRA I FABRA, 2008, p. 13)

Kafka não sabia nada sobre meninas, crianças lhe metiam medo, estava imóvel a olhar a menina. Criou em seus pensamentos diversas possibilidades que justificariam um choro tão intenso. Nenhuma das hipóteses representava a realidade. Sem escolha, se aproximou da menina. Com cuidado,

fazia perguntas, na tentativa de não assustar a menina ainda mais. Não havia se perdido, ninguém havia a machucado, a resposta era sempre “*Eu não*”. Desconfiado de haver algo mais naquele “*eu não*”, Kafka insistiu:

- Quer dizer que você não se perdeu – quis deixar claro.
- Eu não, já disse – suspirou a pequena.
- Quem então?
- Minha boneca.

As lágrimas que haviam cessado momentaneamente, reapareceram nos olhos de sua dona. Lembrar de sua boneca tornou a mergulhá-la na mais profunda amargura. Franz Kafka tentou evitar que ela desse aquele passo atrás.

- Sua boneca? – repetiu estupidamente.
- É.

Boneca ou não, irmão ou não, eram as lágrimas mais sinceras e dolorosas que já tinha visto. Lágrimas de uma angústia suprema e de uma tristeza insondável. (SIERRA I FABRA, 2008, p. 19)

Kafka pensou em ir embora, mas estava completamente envolvido naquela história. Não sabia o que fazer, o que dizer e como agir diante de uma menina. Iniciou um interrogatório investigativo para descobrir onde poderia estar a boneca. Sem êxito. Pensou em dispensar a menina, mas era incapaz disso. “Por que a dor infantil é tão poderosa? A situação era real. A relação de uma menina com sua boneca é das mais fortes do universo. Uma força descomunal movida por uma tremenda energia” (SIERRA I FABRA, 2008, p. 21). O reconhecimento dessa importância da boneca para a menina talvez tenha sido a razão para Kafka, com sua capacidade de escritor, inventar a melhor solução que alguém poderia oferecer à menina:

- Espere um pouco, que bobagem a minha! Qual o nome da sua boneca?
- Brígida.
- Brígida? Claro! – soltou uma risada das mais convincentes. – É ela, lógico! Desculpe, não me lembrava do nome! Às vezes sou tão avoado! Com tanto trabalho!
- A menina arregalou os olhos.
- Sua boneca não se perdeu – disse Franz Kafka alegremente.
- Ela foi viajar! (SIERRA I FABRA, 2008, p. 21)

A solução, na verdade, não era nada simples. Mas não deixava de ser genial. As páginas seguintes desse belo livro encaminham uma longa estratégia de cartas de Brígida para a menina Elsi, com a missão de comunicar-lhe suas aventuras de boneca viajante. As cartas, é claro, eram sempre endereçadas a Kafka, pela simples razão de ser ele o carteiro das bonecas, em especial aquelas

que saem para viajar. Mesmo com a saúde debilitada, se dispôs a manter o plano. Foram vários encontros, algumas pesquisas, uma busca por selos e cartões postais que garantiam veracidade a sua ideia.

Cuidadosamente tudo foi construído para que Elsi pudesse compreender a decisão de Brígida de abandoná-la para conhecer o mundo. Kafka, pouco a pouco demonstrou a Elsi como Brígida estava feliz, indicando caminhos para que Elsi seguisse sua vida com a mesma coragem e alegria de sua boneca.

Não é sempre que alguém se importa tão profundamente com os sentimentos dos outros, em especial de uma criança. Elsi teve a oportunidade de não ser julgada em seu sofrimento infantil e, aos olhos de muitos, banal. Seu sentimento foi legitimado, acolhido e acompanhado, até que tivesse um fim, como poucas vezes se tem a oportunidade de viver. E o desfecho que lhe permitiu seguir em frente foi, na verdade, pensado por alguém com maior condição de solucionar aquela situação que ela, naquele momento.

As ações de Kafka diante de Elsi ilustram com beleza a capacidade do adulto de reconhecer o sofrimento infantil e encontrar meios para solucioná-los, enquanto a criança não é capaz de fazê-lo sozinha. Essa compreensão ecoa sobre a teoria do pensar de Bion e nos indica, de forma poética, caminhos para atuar com as crianças.

3.1. A oferta de um espaço

A ideia de espaço na teoria de Bion foi discutida no primeiro capítulo deste trabalho, no sentido de esclarecer os caminhos para a escolha do título “espaço para ser”, dado ao momento que construímos em sala de aula. Nesse contexto, como dito, é possível pensar o “espaço” na perspectiva bioniana por duas vertentes: como o lugar ocupado por uma “não coisa”, ou seja, por sensações corpóreas indistinguíveis, por uma “emoção” ou por um “pensamento”, ou algo que chamamos de emoção ou pensamento, mas que de fato ainda não foi nomeado; e ainda, por um espaço a ser explorado, pensado, digerido, elaborado e nomeado, dando nome para a “não coisa”. Em outras palavras, um espaço “emocional” aberto e possível de ser explorado, possibilitando que as emoções sejam nomeadas e compreendidas. Para que esse espaço seja explorado de modo a dar significado à existência e promover o crescimento emocional, é necessário alguém com uma capacidade particular para tolerá-lo, e a presença do outro, que, além de tolerá-lo, seja capaz de contribuir para a sua transformação em pensamento (BION, 1991, 2004, 2000; ZIMERMAN, 2004).

Nos termos desta pesquisa, procuramos ser esse outro, capaz de tolerar as projeções das crianças e ajudá-las a pensar suas próprias emoções de forma transformadora e promotora de crescimento emocional. Entretanto, é importante pensar também que a oferta desse espaço no sentido físico, temporal, já possui um significado para muitas crianças.

Conforme discutido aqui, dentro do contexto escolar, as ações desenvolvidas com as crianças geralmente carregam o peso dos prazos, das metas e dos parâmetros a serem atingidos pela escola. Isso faz com que, involuntariamente, a instituição se veja pressionada a desenvolver tarefas estritamente acadêmicas, em detrimento da compreensão do aluno como pessoa, antes de tudo.

Ao longo deste trabalho, em diversas situações, sobretudo no início das atividades, foi possível perceber como, para algumas crianças, a existência desse espaço já foi, por ela mesma, satisfatoriamente benéfica. Estamos falando aqui de uma satisfação que antecedeu qualquer intervenção direta com as

crianças, em termos de atividades da pesquisa, mas que, de alguma forma, envolveu, para algumas crianças, uma compreensão emocional da importância daquilo que estávamos propondo. Em outras palavras, é como se, de certa maneira, determinadas crianças fossem capazes de usufruir positivamente do fato de o espaço existir, independentemente do que poderíamos construir durante aquele momento. Era um reconhecimento da importância daquele ambiente e da gratidão por tê-lo.

Diante das observações que realizamos na escola, podemos pensar os efeitos, em termos emocionais, desse momento construído para as crianças essencialmente por duas vias: a oferta do espaço em seu sentido físico e temporal; e as possibilidades de usufruir do que é oferecido no espaço.

Na primeira situação, considerando a oferta do espaço em seu sentido físico e temporal, foi possível observar que algumas crianças reagiram positivamente a esse espaço, aparentemente de ponto de vista físico, mas que ele, simbolicamente, representava para elas a oferta de algo bom. Dito anteriormente, isso se relaciona, em síntese, com uma capacidade particular de cada criança para usufruir daquilo que é oferecido. Diz respeito ao reconhecimento de que algo bom lhe foi ofertado e à capacidade de se sentir grata por isso. Klein (1991, p.219) destaca:

Um dos principais derivados da capacidade de amar é o sentimento de gratidão. A gratidão é essencial à construção da relação com o objeto bom e é também o fundamento da apreciação do que há de bom nos outros e em si mesmo. A gratidão tem suas raízes nas emoções e atitudes que surgem no estágio mais inicial da infância, quando para o bebê a mãe é o único e exclusivo objeto. Referi-me a essa primeira ligação como a base para todas as relações subseqüentes com uma pessoa amada.

Assim, de modo geral, quando esse desenvolvimento se dá de forma satisfatória, a criança poderá expandir esses sentimentos de amor e gratidão construídos a partir da introjeção do objeto bom na figura do seio materno para outras relações futuras que, simbolicamente, remetem a essa relação primeira. Será então capaz de reconhecer e de se sentir grata quando algo bom, ao longo de sua vida, lhe for oferecido.

A partir dessa relação teórica apontada por Klein, é possível identificar como, para algumas crianças, esse sentimento se dá de forma mais espontânea

que para outras. Elas são capazes de aproveitar com mais facilidade esse momento, antes mesmo de serem oferecidas as intervenções em que se dão na situação da pesquisa. São capazes, mais facilmente, de reconhecer o interesse e o esforço de construir um espaço que lhes seja agradável, acolhedor, aberto e disponível para recebê-las como são, para além de suas dificuldades e habilidades, como em geral ocorre nas propostas oferecidas pela escola. Trata-se do reconhecimento de uma atividade criada para eles e preocupada com o seu bem-estar. Essa compreensão do efeito dessa atividade para a criança se enquadra ainda nos três sentimentos subjacentes vividos por ela em sua experiência com uma escola capaz de olhar para as suas necessidades e se organizar em função delas, como mencionam Villela e Archangelo (2013).

Assumindo o viés das possibilidades de usufruir do que é oferecido no espaço, pensamos naquilo que pode ser organizado, planejado e ofertado em termos emocionais durante os encontros. Encaixam-se nessa questão os momentos em que as histórias, as conversas e/ou as atividades se desdobram em pensamentos e elaborações emocionais. São os efeitos do que caracterizamos, em termos bionianos, “espaço para ser”.

Carlos – Vou ficar por aqui...

Nos primeiros contatos com a turma no ano de 2014, Carlos foi uma das crianças que me chamou a atenção. Antes mesmo de iniciarmos as atividades da pesquisa, quando tive a oportunidade de observá-los no desenvolvimento de atividades em classe, o menino se mostrou bastante inseguro quanto à escrita. Chamou a atenção o fato de ainda não estar alfabetizado. A partir de minhas observações, considerei silábico-alfabético¹³ seu nível de desenvolvimento da escrita, ainda com muitas dificuldades. Discretamente me pediu ajuda e passei a acompanhá-lo em algumas escritas.

¹³ Ferreiro e Teberosky (2008) categorizam as hipóteses de escrita da criança em processo de alfabetização em quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. O nível silábico-alfabético é aquele em que a criança atribui ao menos uma letra para cada sílaba e pode, em alguns momentos, indicar a sílaba correta, especialmente as de uso comum. Apesar disso, a criança ainda não mantém regularidade na escrita, nem ao menos é capaz de escrever a palavra corretamente sem omitir algumas letras.

Seu semblante, apesar de um pouco tímido diante da sua condição em relação à turma, era geralmente calmo. Relacionava-se bem com os colegas, era agradável e raramente se alterava expressivamente diante de algum conflito.

Ao longo da pesquisa, com sua participação no projeto de alfabetização organizado pela escola¹⁴, Carlos demonstrou grandes avanços na escrita e logo estava alfabetizado. No início de 2015 recordo-me de ter notado seu avanço. Ao passar por sua mesa, acompanhando um registro de uma história contada por nós, notei que ele havia escrito sem dificuldades e com poucos erros ortográficos. Embora não tivesse anunciado, parecia orgulhoso em me mostrar seus progressos. Na ocasião o elogiei em particular e comentei com a professora, apontando para ele: *“Parece que tem alguém todo esperto escrevendo sozinho não é mesmo, Júlia?!”*. Ela explicou que ele se desenvolveu muito com o apoio do projeto. Notei que, depois dessa conquista, Carlos se tornou mais seguro para interagir e se colocar diante do grupo.

Normalmente se envolvia sem resistência nas propostas de contação e parecia satisfeito com aquele momento. Em certa ocasião¹⁵, ao contarmos a história “Filhotes de bolso”, de Margaret Wild e Stephen Michael King, as atividades transcorreram como de costume e quando encerramos a conversa todos se dirigiram às mesas para realizar a atividade proposta. Carlos, ao contrário, permaneceu na colcha. Deitou-se com as costas no chão, esticou-se, colocou uma perna sobre a outra e posicionou suas mãos embaixo na cabeça. Quando notei a cena, disse, em tom de brincadeira:

— “Ué... Você não vem?”

Carlos respondeu sorrindo que não e explicou que gostaria de ficar ali o dia todo. Achando graça da conversa, a professora Julia explicou que na semana anterior Carlos havia ganhado um irmãozinho e que achava que ele não estava conseguindo dormir muito bem com a chegada do novo morador da casa. Ele sorriu, confirmando a história de ter ganhado um novo irmão. Perguntei se

¹⁴ O projeto consistia em reorganizar a turma em grupos, a partir da aproximação de crianças com hipóteses de escrita semelhante. O projeto ocorria durante a semana, dentro do período de aula. As professoras foram realocadas nas turmas, de acordo com suas habilidades para alfabetizar.

¹⁵ Encontro realizado no dia 08 de abril de 2015. Comentário baseado em anotações pessoais da atividade.

as coisas estavam difíceis em sua casa a partir da chegada do novo irmão e pedi que me falasse sobre o assunto. Ainda em tom de brincadeira, ele se limitou a dizer que era bem pequeno e que só sabia mamar e chorar. Comentou que o bebê chorava a noite toda e não deixava ninguém dormir.

Mencionei que deve ser realmente difícil ter um novo irmãozinho em casa e que isso muda toda a vida da gente. Carlos insistiu em dizer que o irmão é um bebê chorão e destacou que ali (se referindo a colcha) pode ficar quieto: *“Vocês ‘traz’ esse pano, eu deito, não tem barulho, a gente fica quieto aqui”*.

A conversa já havia se prolongado, e ele parecia não querer deixar a colcha. Apesar de deixá-lo um tempo por ali, precisei intervir para que ele retornasse às atividades com a turma. Mantendo o tom de brincadeira, comentei que, por mais que fosse gostoso ficar ali, uma hora precisava levantar-se e fazer o que tinha que ser feito: realizar as tarefas, estudar, voltar para casa com o irmãozinho novo, com choradeira e com a mamãe cuidando do irmão...

Carlos sorriu em sinal de entendimento e ainda insistiu para ficar só mais um pouquinho. Continuamos a conversa, mantendo o tom de brincadeira. A negociação durou alguns minutos, até que, ainda resmungando, concordou em se levantar. Segurei-o pelas mãos, ajudando-o a levantar, e o encaminhei para a sua mesa.

Inicialmente, poderíamos entender esse episódio de fato como uma questão de sono em razão da noite mal dormida. Entretanto, desde sua chegada, Carlos não havia manifestado nenhum sinal de cansaço, e tampouco o espaço da sala de aula era um lugar silencioso, sem barulho, como afirmou. Aparentemente, não estava encarando com grande dificuldade a chegada do irmão, exceto pelas razões já esperadas numa criança, diante de tal acontecimento. Como destaca Winnicott (1982), essa é uma experiência importante para a criança, pois lhe permite vivenciar a sensação de ver o ódio crescendo dentro de si, ao perceber que sua relação estável e segura com os pais pode estar ameaçada pela chegada do irmão. Por essa razão, para o autor, o primeiro comentário sobre o bebê geralmente não é cortês. Nesse mesmo sentido, Klein (1991) afirma que todas as crianças, de algum modo, encaram com inveja a chegada de um irmão, especialmente pela dedicação dos pais (ou da mãe) ao seu novo rival.

Desse modo, é possível pensar que Carlos parece ter compreendido os propósitos do espaço oferecido, tanto do ponto de vista físico como emocional, reconhecendo-o como um lugar de relaxamento e elaboração para aquilo que seu pensamento carregava. É possível assegurar que esse espaço foi encarado por ele, simbolicamente, como um lugar de descanso, de alívio para as tensões e dificuldades do cotidiano. E, desse modo, ele pôde olhar com sentimento de reconhecimento aquilo que era oferecido.

Situação semelhante foi observada no início das atividades com as crianças, em especial a partir da inclusão das colchas.

Juliana, Lara, Priscila – Que cheiro bom!

Iniciamos a organização do espaço para a atividade¹⁶, estendemos a colcha e convidamos as crianças para se sentarem. Como ocorria frequentemente, Juliana, Lara e Priscila se posicionaram ao nosso lado, bastante animadas. Enquanto aguardávamos o posicionamento das crianças, as meninas conversaram entre si: *“Hum que cheiro bom!”*, *“É um cheiro de queijo”*, *“Verdade, um cheiro tão gostoso, parece pizza!”*, *“Sempre que a gente senta aqui tem esse cheiro bom, cheiro de pizza gostosa”*, *“É essa colcha que tem esse cheiro...”*, *“É meeeesmo, sempre quando a gente fica aqui tem cheiro bom”*.

Ouvindo a conversa, a professora Julia comentou comigo, em particular, que acreditava que elas estavam confundindo o cheiro: *“Isso é cheiro de outra coisa”*.

A situação era cômica, mas também significativa. A satisfação por estar ali e o reconhecimento de algo que, para elas, era bom as impediram de atribuir àquele espaço uma sensação negativa. O aroma, que de fato não era muito agradável, não foi reconhecido como ruim, provavelmente em razão do sentimento positivo que tinham em relação ao espaço. Essa não foi a primeira vez que as meninas – especialmente Juliana, mencionada anteriormente neste texto – expressaram esse sentimento em relação ao espaço ofertado.

¹⁶ Encontro realizado em 24 de setembro de 2014.

Muitas vezes, esse reconhecimento do quanto aquele espaço era satisfatório se estendia às nossas relações pessoais: a busca pelo “colo”, a comemoração diante da nossa chegada, a confiança para compartilhar segredos “ao pé do ouvido”, a tristeza quando a atividade, eventualmente, não era realizada, eram provas de que aquele momento, por si só, era agradável e desejado. Elas estão um passo adiante em sua capacidade de usufruir daquilo que é oferecido e, em geral, podem mais facilmente desfrutar de seus benefícios, do ponto de vista tanto físico como de elaboração emocional, a partir das atividades realizadas e das intervenções do adulto.

3.2. As histórias como uma oportunidade para pensar

As primeiras reflexões sobre a teoria do pensar, de Bion, foram descritas, num primeiro momento, a partir da relação da mãe com o bebê. Entretanto, digerir as emoções é uma tarefa que executamos durante toda a vida. Em grande parte, o modo como lidamos com nossas emoções ao longo da vida se constitui de forma análoga ao modo como aprendemos, desde muito cedo, a lidar com as emoções. Como dito anteriormente, isso não inclui, evidentemente, apenas o encontro de alguém capaz de função alfa, mas também de uma capacidade interna, portanto particular, para tolerar as frustrações.

Ocorre que, conforme crescemos, podemos, ou não, encontrar pessoas e situações que favoreçam a compreensão de nós mesmos, de nossas emoções e da verdade sobre nós mesmos, considerando sempre nossa capacidade particular para tolerar frustrações. O processo terapêutico seria uma das possíveis intervenções nesse sentido, mas não a única.

Com as crianças, em situação escolar, as histórias são um excelente meio para pensar as emoções. Além disso, os efeitos da história para o psiquismo infantil podem ser potencializados na presença de um adulto disponível para acolher suas emoções e auxiliar a criança num processo de elaboração. Os textos literários infantis se configuram como um caminho para que as crianças vivenciem uma nova experiência emocional, na presença do adulto disponível para acolher e tolerar suas ansiedades.

Numa perspectiva mais literária da questão da escrita de textos para as crianças, o adjetivo “infantil” atribuído à literatura é questionado por diversos

autores. Entre os principais questionamentos encontram-se: a necessidade de criar uma literatura que se dirija especificamente às crianças; a garantia de uma linguagem apropriada a elas, em um texto produzido por adultos; e a preocupação em atribuir um caráter reducionista vinculado à literatura a partir do adjetivo “infantil”. O atributo “infantil” à literatura tem como função apenas se dirigir a um público específico. Entretanto, de nenhuma forma a literatura infantil perde em sentido e significado, comparada à literatura para adultos (ALVES, 2010).

Bettelheim (1980), como sabemos, discutiu longamente sobre os efeitos das histórias, em especial os contos de fadas, para o psiquismo infantil. Elas são a expressão de nossos desejos mais íntimos. São capazes de falar ao inconsciente infantil de forma clara e eficiente, oferecendo meios para que as crianças caminhem mais seguramente para a fase adulta. Em síntese, essa possibilidade resulta do poder que a história tem de traduzir nossos medos, desejos e fantasias.

Ferro (2005), ao tratar da análise de adultos, e em outros momentos (1995, 1998, 2000), ao falar sobre as crianças na sala de análise, relata como as histórias e seus personagens são importantes elementos, do ponto de vista analítico, para compreender emoções que seus pacientes desejam comunicar ou, até mesmo, para interpretar conteúdos inconscientes que se manifestam na sessão. Os diferentes gêneros narrativos trazidos pelos pacientes servem como um mecanismo de representação de suas experiências mais íntimas. Os personagens, na sessão analítica, representam, de forma caricaturada, “histórias”, fantasias e desejos atribuídos a personagens fictícios, para que seja possível falar de si. As palavras de Ferro (2005) mostram, mais uma vez, como é difícil encarar nossas ansiedades, nossos medos, fantasias e desejos. Os personagens que criamos nos ajudam a fantasiar e, principalmente, a viver emoções não nomeáveis a partir da consciência de nós mesmos.

Safra (2005), ao tratar do uso das histórias infantis na clínica e seus efeitos para o psiquismo infantil, destaca sua relação com o conceito de “espaço potencial”, de Winnicott. Pensando no significado de “espaço potencial”, o próprio Winnicott (1975, p.63) coloca:

A fim de dar um lugar ao brincar, postulei a existência de um *espaço potencial* entre o bebê e a mãe. Esse espaço varia bastante segundo as experiências de vida do bebê em relação à mãe ou figura materna, e eu contrastei esse espaço potencial (a) com o mundo interno (relacionado à parceria psicossomática), e (b) com a realidade concreta ou externa (que possui suas próprias dimensões e pode ser estudada objetivamente, e que, por muito que possa parecer variar, segundo o estado do indivíduo que está observando, na verdade permanece constante).

O “espaço potencial” é, assim, apresentado por Winnicott (1975, p.152) como um terceiro conjunto do estado humano, como uma área intermediária entre o mundo interno e a realidade externa. Nessa área intermediária de experimentação humana é que se situam a experiência cultural e o brincar. A constituição dessa área se dá de forma diferente em cada indivíduo, pois é produto de suas experiências como pessoa individual, no ambiente em que vive. O fundamento para essa variação se situa basicamente na confiança que a mãe inspira para o bebê, “confiança *experimentada* por um período suficientemente longo, no estágio decisivo da separação entre o não-eu e o eu, quando o estabelecimento de um eu (*self*) autônomo se encontra no estágio inicial”.

Safran (2005) explica que o espaço potencial permite que o ser humano lide com a realidade externa de forma criativa, beneficiando um contato amplo e saudável com o mundo externo. A oportunidade de fazer uso desse espaço é oferecida primeiramente pela mãe, quando ela consegue reconhecer e se adaptar de forma completa às necessidades do bebê, ofertando a ele a experiência de ilusão de que a mãe é criada por ele e que faz parte dele. A partir dos cuidados maternos e da capacidade para tolerar frustração, o bebê pode, gradativamente, reconhecer o elemento ilusório, a imaginação e o jogo, identificando os objetos de forma real e discriminando-os em amados e odiados. O autor destaca ainda que é a partir do domínio da ilusão que surgem os fenômenos transicionais e futuramente os objetos transicionais, como primeira posse da criança.

Winnicott (1975, p. 14) elucida:

Introduzi os termos “objetos transicionais” e “fenômenos transicionais” para designar a área intermediária de experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira

relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que foi introjetado, entre o desconhecimento primário de dívida e o reconhecimento desta (“Diga: ‘bigado’”).

Por essa definição, o balbúcio de um bebê e o modo como uma criança mais velha entoia um repertório de canções e melodias enquanto se prepara para dormir, incidem na área intermediária enquanto os fenômenos transicionais, juntamente com o uso que é dado a objetos que não fazem parte do corpo do bebê, embora ainda não sejam plenamente reconhecidos como pertencentes à realidade externa.

Esses fenômenos ou objetos transicionais, como uma cantiga ao dormir, a ponta de um cobertor ou outro objeto macio do qual o bebê toma posse, representam simbolicamente um objeto parcial, como o seio, por exemplo. Entretanto, seu valor está não apenas em representar o seio ou a mãe, mas em existir como objeto real – o objeto existe, de fato, não é o seio/mãe, mas o representa, simbolicamente. De acordo com Winnicott (1975, p.19), o objeto transicional conduz o bebê à competência de reconhecer a diferença e a similaridade. Assim, “quando o simbolismo é empregado, o bebê já está claramente distinguindo entre fantasia e fato, entre objetos internos e objetos externos, entre criatividade primária e percepção”. O uso de objetos transicionais como primeira possessão ocorre, geralmente, no período de desmame, e participa da constituição de um não-eu, fundamental para a formação do *self*.

Para Safra (2005, p. 30):

Com o desinvestimento do objeto transicional a capacidade de viver fenômenos transicionais se irradia para todo o campo cultural, originando-se dessa forma o espaço potencial, área que possibilitará o brincar da criança, a arte, a religião, ou seja, a capacidade de usar os objetos culturais e a própria imaginação como meio de elaborar as questões fundamentais do existir humano. Embora Winnicott nunca tenha usado a palavra transicionalidade, eu a uso para referir-me a toda essa gama de fenômenos compreendida entre a experiência de ilusão e o uso dos objetos culturais.

Diante desse contexto, Safra (2005) esclarece que, na clínica com crianças, a intervenção é fundamental, assim como o papel da mãe, na apresentação de objetos ao bebê. Portanto, para que a criança faça bom uso do que foi ofertado, a forma de intervenção precisa preservar as características da expressão infantil. As histórias infantis são, para o autor, a forma de intervenção que melhor preservam esses atributos, pois são capazes de abordar o conteúdo

adequado de forma coerente com o modo de expressão infantil e com o período do processo maturacional das crianças. Além de as histórias fazerem parte do universo infantil, as crianças procuram, a partir delas, em suas brincadeiras, conhecer o mundo e elaborar suas angústias. E obtêm, assim, satisfação que é própria do brincar. Safra (2005, p.34) afirma:

As histórias são um claro exemplo dos fenômenos transicionais em que, no mundo do faz de conta, a criança procura aliviar as tensões decorrentes do contato da realidade interna com a externa, facilitando o desenvolvimento do ego e do sentido de realidade, pois constituem um fenômeno facilitador da capacidade simbólica.

Partindo dessa perspectiva, a partir das histórias, as crianças são capazes de compreender simbolicamente sua realidade e suas ansiedades, pensando de modo criativo sobre suas emoções.

Para que a história assuma tal significado ao psiquismo infantil, é fundamental pensar cuidadosamente em que história devemos apresentar para as crianças, tendo em vista seu desenvolvimento maturacional, seus interesses e necessidades. Apenas dessa forma o uso da história poderá ser benéfico. Se essa percepção da criança e de suas necessidades for equivocada, a história, como forma de intervenção, não produzirá os efeitos esperados e, além disso, poderá intensificar de modo desnecessário as ansiedades infantis.

Ensaio 1: Entre o abandono e a necessidade

Logo no início das atividades de contação, para facilitar as orientações quanto ao planejamento das histórias contadas para as crianças na escola, combinei com as bolsistas que deveriam me enviar via *e-mail* o planejamento semanal das atividades com as crianças, e garanti que faria comentários, indicando ajustes e intervenções e posteriormente comentaríamos na supervisão.

Recebi um *e-mail* da bolsista Graziela, relatando que na sala de aula a qual acompanhava havia uma criança, especificamente, que passava por uma situação de “maus tratos”. De acordo com a bolsista, a criança não recebia cuidados maternos e chegou a mencionar, durante uma brincadeira, que ficava sozinha em casa. Diante do comentário da criança, a bolsista me interrogava

sobre uma sugestão de história que tratasse de abandono, de pais que não se preocupam com os filhos ou que não se dedicam aos seus cuidados. Era dessa forma que a bolsista compreendia a situação. Alegava ainda que, embora não fosse esse um conflito geral, não era um caso raro na turma, e ela estava bastante consternada com a situação de abandono familiar à qual algumas crianças eram submetidas. Diante da descrição, sugeri o conto “João e Maria” e dei alguns indicativos de atividades.

Em nosso encontro semanal, conversamos sobre a situação. Ao apresentar o planejamento elaborado a partir da nossa conversa via *e-mail*, a narrativa sobre a situação da criança me causou estranheza. Pessoalmente, a bolsista explicou que a criança morava com a mãe e dois irmãos. A mãe saía todos os dias para trabalhar e deixava os filhos sozinhos em casa, sem acompanhamento de um adulto. Na tentativa de compreender melhor a situação, comecei a questionar e soube então que, de fato, não havia nenhum membro da família que pudesse cuidar das crianças enquanto a mãe estivesse no trabalho. E o trabalho da mãe era o único meio de sustento financeiro da família.

Recordo-me de que, enquanto ouvia o relato, fui tomada por uma angústia, pensando a todo momento na sugestão de história que havia dado e no impacto que essa história, nessa ocasião específica, teria para as crianças. Ao finalizar o relato, a bolsista iniciou a explicação sobre seu planejamento, a partir da sugestão que eu havia dado: “João e Maria”. Interrompi a apresentação, esclarecendo que não concordava mais com a minha sugestão. Expliquei que a interpretação que fiz do relato enviado por *e-mail* era diferente daquilo que ela acabava de nos contar. A diferença se situava basicamente entre “abandonar” os filhos ou “ter que deixá-los sozinhos” para trabalhar e garantir sua sobrevivência.

Para elucidar minha ideia, contei ao grupo uma famosa história dos Irmãos Grimm, “O lobo e os sete cabritinhos”. No conto, a mamãe cabrita morava com seus filhos, os sete cabritinhos, e os amava muito. Certa vez precisou sair para buscar alimento e os orientou a não abrir a porta, pois poderia ser o lobo, disfarçado, tentando pegá-los. Explicou que perceberiam que era o lobo pela voz grossa e pelas patas pretas. Vendo a mãe se ausentar, o lobo se aproximou da casa e, depois de diversas tentativas, conseguiu enganar os cabritinhos para

que abrissem a porta e o deixassem entrar, acreditando ser sua mãe que regressava com alimento. Quando a mãe retornou, conseguiu, com a ajuda do cabritinho mais novo que conseguiu escapar, resgatar seus outros filhos da barriga do lobo, livrando-os para sempre daquele lobo mau.

Falamos sobre as questões sociais que envolvem essa atitude da mãe e de como tendemos a ver pelas lentes da culpabilização ou moralização o que pode ser, na verdade, uma necessidade. Diante da situação a que muitas crianças estão expostas e ainda em razão da ausência de espaços públicos organizados para recebê-las, narrativas como essas de fato não são raras. Infelizmente, e especialmente em regiões mais carentes onde a família não pode contar com recursos próprios para suprir essa demanda da criança, é bastante comum que crianças tenham que ficar sozinhas, exceto durante o horário escolar, enquanto membros da família saem para trabalhar. Apesar disso, também não podemos negar que, diante desse contexto, a criança se sinta “abandonada” com a ausência de um adulto que a supervisione e atenda, tanto do ponto de vista físico como emocional, às suas necessidades no decorrer do dia.

Ocorre que, com a atividade que propomos na escola, podemos, a partir da escolha equivocada de uma história, confirmar esse sentimento de abandono, intensificando sua ansiedade; ou ajudar a criança a compreender esse sentimento e elaborá-lo a partir da apresentação simbólica daquilo que acontece em seu mundo interno – representado pela sensação de abandono – e externo, pela necessidade da família de estar, temporária e fisicamente, ausente. A escolha assertiva da história representa aqui um ponto fundamental e que corresponde ao que Safra (2005) aponta como a necessidade de a história “conter a angústia básica da criança” ou de intensificar as ansiedades infantis, caso não atenda às suas necessidades ou ao seu processo de amadurecimento.

Quando a história apresentada é adequada, seus efeitos são frutíferos, pois podem fornecer voz e gestos para que os pequenos pensem suas próprias histórias e vivam suas próprias emoções. Um medo pode ser abordado no universo infantil de forma mais produtiva quando visto na trama de um personagem, assim como esses mesmos personagens têm a possibilidade de

realizar suas fantasias com maior sucesso do que conseguiriam garantir no campo da realidade.

Por diversas vezes, em nossos encontros, as histórias trouxeram a possibilidade de as crianças viverem emoções que talvez não pudessem ser encaradas em outra situação escolar.

É proibido chorar¹⁷

A turma do terceiro ano conheceu a história “O menino Nito”. Nito costumava chorar bastante diante de qualquer situação. Seu pai, cansado de tanto choro, usou o velho discurso: *“Você é um rapazinho, já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais: homem que é homem não chora”*. A partir desse dia, Nito resolveu parar de chorar, definitivamente. Dali em diante, em qualquer situação, o menino engolia o choro. Depois de alguns dias, ele foi ficando doente. O médico da família conversou com o menino e logo descobriu: seu problema era de choro guardado. O remédio era “desachorar” as lágrimas reprimidas. Nito chorou tudo que havia guardado e todos na casa choraram também.

Após a contação, foi realizada a conversa sobre chorar diante de alguma situação e sobre como todos nós precisamos chorar em alguns momentos da vida. Posteriormente foi proposto que as crianças também pudessem “desachorar” algo que estava guardado. Para isso, havia dois potes: um com água e outro vazio. As crianças poderiam mergulhar uma esponja no pote com água e apertá-la no pote vazio, explicando a razão de seu choro “guardado”. Depois de alguma hesitação, Pedro resolveu participar da atividade. Mergulhou a esponja no pote com água e, ao espremê-la no pote vazio, simbolizando o “desachorar”, começou a chorar de verdade.

Fiquei comovida, e não disse nada. Júlia estava distraída, anotando algo em sua mesa, mas, percebendo o silêncio, olhou para mim, e eu a direcionei com o olhar. A professora levantou, abraçou Pedro e, também chorando, disse *“é difícil, né, fi(lh)o?”*. Perguntei à professora se eu poderia ir até o pátio com o menino

¹⁷ Encontro realizado no dia 19 de novembro de 2014 com a turma do 3.º ano – sala da professora Júlia.

para ele lavar seu rosto, e respirar um pouco. Júlia disse à turma que desachorar é assim mesmo, e deu continuidade à atividade. A caminho do pátio, também disse a Pedro que era assim mesmo, e perguntei se ele queria me contar o que estava desachorando. O menino disse *“Num é... é que meu pai tá trabalhando longe, muito longe, em uma fazenda, e não tem mais tempo de ficar em casa, nunca... e eu sinto muita falta dele”*. Perguntei se eles se viam de vez em quando, e ele me disse que ia visitá-lo, mas não era sempre. Senti algo estranho na história, e recordava-me, vagamente, de a professora ter me falado a respeito disso. No entanto, apenas comentei com o menino que as saudades fazem isso com a gente. Falei que ele poderia fazer alguma carta para o pai, ver fotos, e conversar com a mãe... porque às vezes é bom a gente relembrar, mesmo que a gente chore um pouco. O menino concordou. (Fragmento do relatório da bolsista Camila, 19 nov. 2014)

Pedro sempre foi um menino calmo, aparentemente tímido, com uma boa habilidade manual para modelagem e desenhos. Diversas vezes ficamos a admirar suas montagens com papel. Mas era possível observar em alguns momentos um “ar de tristeza” em seu olhar. Às vezes ficava sozinho, mas parecia sempre esperar pela iniciativa de alguém que lhe fizesse companhia, por alguém que o procurasse para brincar, por exemplo. Chegamos a comentar em algumas ocasiões sobre o distanciamento do primo, da mesma turma, e que agora havia encontrado novos amigos. Em razão desse comportamento, ou da sensação que despertava em nós, era bastante comum incentivarmos sua aproximação dos demais, inclusive do primo.

Pensando em sua reação diante da proposta vinculada à história, podemos pensar que, de algum modo, naquele momento a história conseguiu capturar seu sentimento e traduzi-lo nas ações do personagem. Participar da atividade deu a Pedro a chance de “desachorar”, junto com o Nito, ou “no lugar dele” a saudade que sentia do pai. Mas, além disso, pôde “desachorar” a ausência e o vazio de algo que lhe “falta” e que pode ir além da figura física do pai.

Sobre os efeitos da história, Bettelheim (1980) nos lembra que o que está em primeiro plano para o desenvolvimento do psiquismo infantil não é apenas a identificação com o personagem, mas, acima disso, a oferta de sugestões simbólicas para elaboração de seus próprios conflitos. Assim como Nito, as crianças perceberam que nem sempre conseguimos resolver ou evitar todas as situações dolorosas, mas podemos ao menos chorar...

3.2.1. Uma história puxa outra

Dentro do contexto de trabalho apresentado aqui, podemos entender que, quando as histórias contadas de fato atendem às suas necessidades, as crianças são capazes de construir novas narrativas a partir de sua elaboração pessoal sobre o texto. Trata-se não apenas de identificar-se com o personagem, mas de pensar suas próprias emoções de forma criativa, reescrevendo sua própria história através de uma narrativa oral, uma escrita ou um desenho. É nesse sentido que as histórias podem ser encaradas como um “modelo comunicativo”.

O termo “modelo comunicativo”, utilizado pela professora Ana Archangelo em nossas reuniões do grupo PIBID, não se relaciona apenas com uma identificação da criança com os personagens ou com a trama da história, ou ainda com a oferta de sugestões simbólicas para a elaboração de seus conflitos, mas, além disso, sugere uma moldura inicial a partir da qual a criatividade pessoal pode operar rumo a alguma elaboração emocional ou, ainda, construir uma nova história.

Nesse sentido, conforme discutimos em termos conceituais, podemos considerar resumidamente que as histórias conseguem capturar as ansiedades vividas pelas crianças durante seu processo de desenvolvimento e construção do eu e sugerir, simbolicamente, que há caminhos possíveis para resolver esses conflitos – e também outros, independentes dos que a história possa oferecer. Essa sugestão simbólica se anuncia pela construção dos personagens e pelo enredo da história, utilizando os mesmos recursos representados no universo da brincadeira infantil. Dessa forma, as histórias são capazes de representar as emoções mais íntimas das crianças, dando a elas significado e direcionamento para sua elaboração (BETTELHEIM, 1982; SAFRA 2005; WINNICOTT, 1975). Safra (2005), diante do seu trabalho clínico de construir histórias específicas para cada criança, utilizando-se de personagens sugeridos por elas, destaca ainda que, quando essa identificação ocorre, a criança tende a se reconhecer na narrativa, afirmando ser a sua própria história.

Considerar a história como um “modelo comunicativo” implica em ilustrar aquilo que vem depois dessa identificação com a trama, ou seja, em demonstrar o que acontece com a criança quando a narrativa, de fato, produz sentido para ela: a criança é capaz de fazer uso do que é contado para criar seu próprio enredo, sua própria história, nomeando e comunicando uma emoção, ou organizando um enredo que o encaminhe para essa nomeação, seja pela linguagem oral ou escrita. Nessas circunstâncias, a história funciona como um modelo para uma comunicação emocional de algo que pode ser elaborado pela criança, que está em vias de ser compreendido, ou daquilo que pode “vir a ser”.

Jonas – Escuta a minha história...

Jonas era, em geral, um menino calmo e participativo nas atividades propostas. Estava sempre atento à contação e demonstrava envolvimento nas propostas, especialmente nas atividades relativas à contação. No momento da conversa, após a contação, era comum Jonas criar suas próprias histórias, com base nos textos narrados. Os trechos seguintes esboçam essa situação.

Jonas me contou a história de quando achou uma caixa cheia de pedras dentro do lado de um chapéu e que aqueles objetos eram mágicos. E enquanto ele segurava a caixa, tudo o que ele imaginava acontecia. Mas que surgiram monstros da caixa e ele ficou com medo. E, mesmo querendo muito guardar a caixa mágica, ele desistiu por causa dos monstros. (Fragmento do relatório da bolsista Paula, 10 jun. 2015)

A criação desse pequeno texto se deu durante a conversa baseada na história “Chapéu”, do autor Paul Hoppe, traduzido por Gilda de Aquino. Hugo, em um passeio com sua mãe, encontra um chapéu e começa a imaginar mil coisas que poderiam ser vividas com aquele chapéu.

Jonas, mais uma vez, se baseou na história para criar a sua própria história, mas muito mais fantástica. Ele disse que estava em seu quarto e, sem querer, empurrou um pouco o seu guarda-roupa e, então, descobriu um mundo escondido e mágico. Ele continuou contando que o mundo era muito bonito e que ele queria morar lá para sempre e que tinha medo de que o mundo sumisse caso ele voltasse para a “vida real”. Ele acabou voltando e descobriu que o mundo paralelo estaria sempre disponível para ele. Me contou que outras pessoas queriam entrar em seu mundo, mas que ele não gostava disso, pois o

mundo era só dele. Às vezes, ele até deixava alguém entrar para pararem de irritá-lo, mas não gostava mesmo assim. (Fragmento do relatório da bolsista Paula, 24 jun. 2015)

Esse trecho corresponde à conversa realizada a partir do texto “*Um cantinho só para mim*” escrito por Ruth Rocha e Ziraldo: o menino Pedro descobre na casa de sua avó uma passagem secreta para um mundo mágico, onde ele pode pensar, imaginar coisas fantasiosas e fazer tudo o que tem vontade.

Durante as atividades de contação ficou evidente o quanto Jonas era capaz de usufruir positivamente daquele momento, criando novas histórias, em geral ainda mais interessantes que a própria história contada. Sua atitude permite supor que, além de fazer uso desse momento, Jonas era capaz de ajustar a narrativa às suas próprias emoções, de modo que correspondesse mais perfeitamente, no campo da fantasia, a seus desejos e ansiedades.

Temos, muitas vezes, uma tendência para relacionar os sentidos da história a conflitos significativos que cada criança tenha manifestado. É importante relembrar que as narrativas podem estabelecer, inconscientemente, uma comunicação com a criança a partir de conflitos vividos universalmente por elas. É nessa perspectiva que contar histórias para elas pode ser altamente positivo para o seu psiquismo, independentemente de reconhecer as razões pelas quais estão deslumbradas com esse ou aquele texto (BETTELHEIM, 1982). Em outras palavras, os efeitos da história para o psiquismo infantil são inquestionáveis, ainda que não saibamos exatamente explicar por que ela foi importante para essa ou para aquela criança.

As narrativas criadas por Jonas são um bom exemplo de como o texto funciona como um “modelo comunicativo”. Embora desconheçamos “os monstros” que ele encontra “dentro da caixa”, sabemos que ele pode encontrar, a partir do modelo oferecido pelo texto, uma forma de falar sobre eles. Não cabe a nós insistir na compreensão do significado da história para cada criança ou, como lembra Bettelheim (1982), descrever para a criança a razão pela qual a história a seduz, sob pena de desfazer seus encantos para o psiquismo infantil. Acredito que o fato de Jonas não gostar que as outras pessoas adentrem em um mundo que é só dele evidencie a necessidade de que o adulto mantenha uma

distância positiva daquilo que a criança cria em sua fantasia, através da brincadeira.

Larissa – Tudo que eu mais queria

Larissa era uma menina comunicativa, bastante agitada, mas ao mesmo tempo participativa nas atividades. Certo dia, acompanhei sua turma para auxiliar a bolsista na contação. Escolhemos para a ocasião a história *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado. O conto fala sobre um coelhinho bem branquinho que tentava a todo custo descobrir qual o segredo da menina para ser tão pretinha. Como ela, de fato, não sabia a resposta, passou a inventar diversas desculpas para justificar a cor de sua pele, mas todas as explicações absurdas caíam por terra quando o coelho, que queria ser pretinho como a menina, as testava. A mãe da menina, percebendo a confusão, mostrou as fotos antigas da família e explicou que a cor da menina era herança de uma sua avó preta. O coelho tratou de se casar com uma coelhinha bem pretinha e, entre seus muitos filhotes, nasceu um pretinho, como a menina bonita do laço de fita.

Durante a conversa, falamos sobre como o coelho admirava a cor da menina e desejava ser como ela. Em dado momento, sugeri uma situação oposta, quando alguém critica o outro por uma característica que possui. Larissa então mencionou que alguns meninos a chamam de “menina homem” e que se sente magoada com a situação.¹⁸ Conversamos um pouco sobre o que a gente se sente quando isso acontece; ouvimos outras manifestações a propósito de casos semelhantes ao da Larissa e, diante dos rumos da conversa, propusemos às crianças que escrevessem ou desenhassem como elas são ou se veem, como gostariam de ser ou algo que quisessem mudar em si mesmas.

Ao passar pela mesa de Larissa, notei que havia desenhado na parte superior, sobre como ela era, duas pessoas com roupas praticamente idênticas. Perguntei o que ela havia desenhado, e ela respondeu que se tratava dela

¹⁸ A situação de Larissa, juntamente com a de outras crianças, motivou a escrita da dissertação de Lilian Cardoso de Mendonça, sobre questões de gênero.

mesma. Não me contive e perguntei: “*E esse outro desenho?*”. Ela deu um sorriso tímido e, depois de alguns segundos, me explicou que se tratava de seu amigo Caio. Os desenhos se diferenciavam apenas pelo cabelo longo, que, nesse caso, sinalizava ser uma menina, mas as roupas eram iguais: *short* e camiseta. Abaixo desenhou uma menina sozinha, usando saia.

No final da semana, ao estudarmos os casos em nossa reunião de supervisão, notamos que havia uma frase escrita a lápis e que tinha sido apagada por ela. A frase dizia: “Eu queria ser homem porque assim ninguém mais ia me chamar de menina homem”.



Figura 1 – Extraída do Relatório produzido por Lia a partir do encontro realizado em 13/08/2014



Figura 2 – Extraída do Relatório produzido por Lia a partir do encontro realizado em 13/08/2014

Notei também que a versão final do desenho entregue a nós era mais completa que a versão inicial, observada por mim durante a atividade. Larissa se preocupou, provavelmente depois da minha pergunta, em anotar em um dos desenhos na parte superior o nome “Caio” e acrescentou uma trave de gol, sugerindo um jogo de futebol. Não me recordo também, em minha primeira observação, de sinais de alguma frase apagada. Eu me questioneei, posteriormente, se minha pergunta sobre o desenho havia sido efetivamente positiva.

Compreendi que os desenhos idênticos na primeira situação, diferenciados apenas pelo cabelo longo, representavam na verdade duas versões dela mesma: o que ela sentia ser, do seu ponto de vista, e o que era na visão dos outros. Talvez essa seja uma alusão à história ilustrada pela tentativa do coelho de ser como a menina. Na parte inferior da folha, embora estivesse desenhado o que, dentro de determinados padrões morais e sociais, se esperava dela – uma menina que corresponde às expectativas sociais –, ela registrou textualmente o que intimamente era seu desejo: ter nascido menino. Nesse caso, apagar essa informação pode representar sua intenção de manter seu desejo oculto, ainda que temporariamente, o que não a impediu de pensar sobre ele e de manifestá-lo, de algum modo.

É certo que nesses dois casos a história pareceu produzir mais facilmente efeitos para a comunicação das crianças: são casos representativos, em que a história funcionou como um “modelo comunicativo”, ou indicou caminhos para pensar uma emoção. Entretanto, em alguns momentos a criança não faz esse percurso sozinha; ou seja, nem sempre a história em si mesma, sem nenhum tipo de intervenção do adulto, é capaz de funcionar como um “modelo comunicativo”. Isso depende, em muitas situações, das intervenções ao contar, ao conversar sobre o texto e ao auxiliar a criança na organização de seus sentimentos, a fim de elaborá-los. As intervenções do adulto são fundamentais, em especial para as crianças com maior dificuldade para compreender suas emoções.

3.3. O papel do adulto como apoio para pensar as emoções

A oferta de um espaço aberto para as crianças pensarem suas emoções de forma lúdica e criativa já é, em si mesma, uma atividade produtiva. Ainda assim, a atuação do adulto nesse espaço é, em diversas situações, fundamental para que o momento se torne efetivamente proveitoso. Enquanto para algumas crianças a oferta do espaço se revele suficientemente rica, para outras, usufruir dele só é possível a partir da intervenção do adulto que a auxilie, pouco a pouco, a pensar suas emoções.

Karen – Esquece o que eu te falei?

Karen, brevemente apresentada no segundo capítulo deste trabalho, talvez tenha sido uma das crianças mais desafiadoras para nós, na turma do terceiro ano. Além de demandar exaustivamente a nossa atenção, frequentemente causava em nós a sensação de que não estávamos sendo capazes de ofertar algo suficientemente bom para ela: atenção, acompanhamento, carinho, tudo parecia insuficiente para ela – ou supria apenas momentaneamente suas necessidades. Em algumas ocasiões Camila e eu falamos da nossa dificuldade em compreender sua real necessidade. Isso nos levava a pensar que ainda não tivéssemos compreendido o que de fato ela necessitava ou como poderíamos ajudá-la. Nossa dificuldade para compreendê-la era reforçada pelos enredos confusos que Karen frequentemente trazia. Ela apresentava uma frequente dificuldade para narrar que parecia de ordem emocional. Essa dificuldade particular para construir uma narrativa coerente era intensificada por histórias confusas que pareciam misturar, para ela mesma, fantasia e realidade. Alguns trechos retirados dos relatórios semanais da bolsista Camila, em diferentes momentos, ajudam a demonstrar essa situação:

Antes do recreio, contudo, Karen estava debruçada em sua carteira. Fui até a menina e perguntei se estava tudo bem. Ela resmungou “ninguém gostou do meu desenho!”. Comentei “como assim? quem disse isso? Eu adorei o seu desenho, Karen! Os dois! Aquele da escola, e o cartão que você fez pra mim. Aliás, eu disse isso pra você na hora que você me entregou. Eu te abracei e disse que adorei, e adorei, mesmo...”. A menina insistiu “mas a Júlia e a outra (Aletéia), não!”. Respondi

“ah, Karen... Não acho que elas não gostaram, não. Elas disseram isso?”. A menina disse “eu sei que elas não gostaram! Fala pra elas” – Karen chorava muito! Lembrei-me de seu comportamento em outro dia, pedindo para que eu dissesse à Júlia que ela não gostava mais dela por não tê-la ajudado. E, ao vê-la chorar tanto nesse dia, por algo que não aconteceu, mas que a afetou (por algum medo ou insegurança, não sei), senti uma carência muito forte na menina. A sensação é a de que existe um abismo muito grande entre ela e suas relações. Parece que a menina vê o que acontece, mas não sente. Não sei se consigo explicar, mas é uma sensação de distância muito grande. É incômodo, e sinto-me impotente... Estar com a Karen me faz lembrar a tentativa fracassada de pegar um punhado de areia com as mãos – quando pensamos ter apanhado muito, vemos que boa parte escapou por entre os dedos... A turma se retirou da sala para o recreio. Karen permaneceu. Aletéia foi até a menina, e ela ainda chorava. Depois, a professora foi até a menina, e achei melhor deixá-las sozinhas. (Fragmento do relatório da bolsista Camila, 04 abr. 2014)

Em outra situação, na realização de uma atividade sugerida a partir da história *A grande questão*, de Wolf Erlbruch, Karen manifestou novamente a necessidade de nossa presença constante. O texto falava sobre razões para estarmos na terra.

Quando estava me aproximando de Carlos, Karen veio até mim “Camila, me ajuda?”. Eu disse que ajudaria, mas pedi que ela esperasse um pouco. A menina se irritou. Assim, comentei “Karen, eu vou te ajudar, mas você precisa ter paciência. Eu disse que iria ajudar o Carlos agora. Depois eu vou até você”. A menina voltou ao seu lugar. Logo, ainda ansiosa, Karen foi pedir ajuda à Aletéia. Parece-me que a menina foi insistente, e a Aletéia me contou ter sido firme com ela [...] O fato é que depois que a Aletéia falou com Karen, a menina pôs-se a fazer a atividade sozinha, e pareceu estar, de fato, envolvida nela, sentindo-se capaz. Ao término da atividade, Karen estava escrevendo na lousa “Eu te amo, Aletéia”. (Fragmento do relatório da bolsista Camila, 28 maio 2014)

Na ocasião, afirmei para Karen que sabia que ela desejava que estivéssemos o tempo todo ao lado dela, mas que isso não era possível. Afirmei ainda que ela era capaz de realizar aquela tarefa sozinha e que, se tivesse alguma dúvida, poderíamos dar uma “ajudinha”, mas sem ficar, fisicamente, com ela o tempo todo. Insisti para que se sentasse e fizesse a tarefa sozinha. Ela argumentou que não conseguia, então a encaminhei para a sua mesa, posicionei o papel da atividade e organizei o material necessário para que ela realizasse a tarefa. Insisti mais uma vez que ela poderia fazer sozinha e me afastei. Tomei

essa atitude, pois havia notado, em encontros anteriores que, quanto mais atendíamos suas solicitações, mais ela demandava atenção – a ponto de exigir que uma de nós ficasse a maior parte do tempo com ela. Notei que não se tratava apenas da dificuldade, mas da necessidade intensa da nossa presença, como já foi abordado.

O trecho seguinte descreve uma situação em que, aparentemente, ela conseguiu falar algo sobre si mesma, considerando suas dificuldades para narrar e nossas dificuldades para compreender o sentido daquilo de que ela necessitava. A situação se deu durante a atividade com a história *Um cantinho só pra mim*, escrita por Ruth Rocha e ilustrada por Ziraldo. Foi solicitado que cada criança desenhasse ou escrevesse em dois cartões – fantasia e realidade – do que gostam e do que não gostam no mundo da fantasia e no mundo da realidade. Cada cartão era guardado em um saquinho diferente, separando os dois mundos.

Depois, passei por Karen. A menina havia terminado (com desenhos) o seu cartão da Realidade. Vi que, de ambos os lados, havia uma casa. Então, disse “que legal! Conta pra mim, então, o que você fez. Aqui, no ‘gosta’, é...?”. Karen respondeu “ficar em casa”. Eu disse “hmm... Legal. E aqui, ‘não gosto’...?”. A menina disse “ficar em casa”. Comentei indagando “Também?”. A menina disse “é!”. Ao que comentei “Entendi... às vezes é legal ficar em casa, mas às vezes, não”. A menina confirmou. Então, perguntei “e o da Fantasia?”. Karen disse “Ah, Camila! Eu num sei! Me ajuda!”. Eu disse “Ajudo. O da Fantasia, é sobre o mundo dos sonhos, dos desejos... e você vai desenhar uma coisa que você gosta muito nesse mundo, e alguma coisa que não gosta, ou que tem medo, por exemplo...”. Karen disse “Ah, ô, Camila, eu já sei uma coisa que eu sonhei, que eu tenho medo... na verdade um pouco é o que aconteceu, e um pouco de pesadelo...”. Respondi “Ah, é? O quê?”. A menina disse “uma vez, né? Eu tava na rua, com a minha mãe e o meu irmão. Aí, veio um homi e me puxô. Ele falô que queria me matá. Pegô eu, minha mãe, e meu irmãozinho pequeno, que tava no colo da minha mãe... amarrô a gente...”. Perguntei “e o que ele queria fazer com vocês?”. Karen disse “matá!... aí ele amarrô nós, falô que ia matá minha mãe, meu irmãozinho e eu. Minha mãe falava ‘não, pelo amor de Deus! Num mata meus filho!’. Eu disse “que medo! E como vocês conseguiram escapar?”. Karen abaixou a cabeça entre os braços, debruçando-se sobre a carteira. Fiquei preocupada, e senti “algo a mais” nessa conversa. Ficou um breve (e “sombrio”) silêncio. Perguntei “vocês não conseguiram escapar?”. A menina levantou a cabeça e, de olhos marejados, com uma lágrima no rosto, balançou a cabeça indicando: não. Expressei-me apenas facialmente, indicando que sentia muito por tudo aquilo (mesmo sem saber o que era exatamente

realidade ou fantasia). Perguntei à menina “quer ir tomar uma água?”. Karen indicou que queria e, juntas, saímos da sala. Paramos em frente às torneiras que ficam próximas à biblioteca. A menina lavou o rosto e bebeu água. Pedi a ela para que se sentasse ali comigo, em um dos bancos. Ao nos sentarmos, perguntei “então, esse homem pegou você, sua mãe e seu irmão? Me conta direito... onde vocês estavam?”. A menina retomou o fôlego, e disse “foi assim... eu tava no supermercado, com a minha mãe, meu irmãozinho, e a minha prima. Minha prima também tava junto. Aí o homi pegô nós, levô nós lá num... num... naquele lugar, lá...”. Perguntei “que lugar? Fora do supermercado? Ou era lá dentro, mesmo?”. A menina disse “é... acho que era lá dentro. Amarrô a gente numa cadeira, e falo ‘eu vô matá sua filha, seus filho...’. Perguntei “mas ele entrou no supermercado, e pegou vocês na frente de todo mundo?”. A menina disse “é... a minha prima também tava junto... aí minha mãe chorô, pediu pra não mata a gente, lá... ela tava com o meu irmãozinho no colo...”. Senti que, independente das partes verdadeiras da história, havia/há algo ali. Também senti que a menina estava “cansada”... Então, disse “que história triste... E, tudo o que você me falou é verdade?” – (aqui, durante a escrita do relatório, me questionei sobre o motivo de ter feito essa pergunta à Karen - sendo que eu já sabia a resposta. E só consegui pensar que fiz a pergunta para poder dizer à menina que eu estou disponível para ouvir toda a verdade, se e quando ela quiser me contar). De cabeça baixa, a menina indicou que sim. Pedi “Karen, olha pra mim...”. A menina olhou. Perguntei “Tudo o que você me contou é verdade, ou só algumas coisas...?” A menina disse “algumas coisas...”. Comentei “É difícil, né? Eu sei que é difícil. Eu só quero que você saiba que eu estou aqui... Se um dia você quiser me contar as outras partes da verdade, eu vou estar aqui, e você pode me falar, e vai ser como um segredo. Mas eu sei que é difícil... só estou falando isso pra você saber... Ta bom?”. A menina me abraçou e voltamos à sala. (Fragmento do relatório da bolsista Camila, 29 out. 2014)

Ao retornarem para a sala, a bolsista nos contou o que havia acontecido. Conversamos rapidamente sobre a situação e sobre como era confuso compreender o que acontecia com Karen. A menina procurou a bolsista, pedindo um novo saquinho. A bolsista argumentou que havia entregue um saquinho para cada criança. Ainda assim, ela insistiu que havia perdido o dela. A bolsista entregou mais um saquinho.

Pouco depois, a menina me cutuca, e entrega o saquinho para mim. Nele, havia um bilhete escrito “você aceita?” e, junto, havia uma borracha. Era a borracha de Karen, que ela já havia me mostrado durante a atividade – uma borracha em formato de vaquinha, daquelas que ficam presas ao lápis. Vi o presente, e disse “Ah! É claro que eu aceito!”. Mas, logo fiquei preocupada, e pensando no quanto ela manifestou gostar daquela borracha, e perguntei “mas, e você vai ficar sem?”. A menina disse “eu tenho outra de golfinho lá em casa”. Comentei “ah, então tá.

Mas... então, você não quer me dar na hora que eu for embora? Assim você não fica sem ela pra usar durante a aula”. Karen disse “você que sabe... – Karen indicou estar pensando, e emendou - tá bom, vai!”. Naquele momento, fiquei bastante indecisa entre aceitar um presente que sabia ser sincero, mas que também tiraria parte do material da menina. Agora, noto que depusitei esta insegurança na menina. Agora, vejo que deveria ter aceitado sem hesitar e, se eventualmente acontecesse algum arrependimento, seria simples – eu devolveria. Além disso, voltando pra casa, neste dia, fiquei pensando na simbologia daquilo tudo, na metáfora da borracha - Pensei que Karen poderia estar querendo dizer algo que remeta à pergunta “você apaga tudo isso que te contei?”. (Fragmento do relatório da bolsista Camila, 29 out. 2014)

Em outras ocasiões, vivemos situações semelhantes a essas, em geral, guiadas pela ansiedade frequente de Karen, que demandava exclusiva atenção e por suas narrativas confusas: a afirmação de que presenciava relações sexuais entre a irmã e o namorado, comentários que indicava vivenciar cenas de violência doméstica. Nenhuma dessas situações foi confirmada pela família e parecia que, de fato, não eram reais, ao menos não completamente. Tenho a impressão de que a mente de Karen era tomada por fantasias inconscientes as quais ela não conseguia expressar por completo por meio das brincadeiras. Daniel (1994, p. 33-34) explica a noção de fantasia inconsciente a partir da teoria kleiniana: destaca que, para Klein, a noção de fantasia inconsciente está relacionada à formação de símbolos na criança e sua ligação entre fantasia e realidade. Por meio da brincadeira ou de palavras, a criança – e até mesmo o adulto, em suas atividades – expressa simbolicamente e modifica suas fantasias a partir da experiência que tem com a realidade. “A realidade externa afeta nossas fantasias e nossas fantasias influenciam nossas percepções da realidade externa”. Também em Mitchell (1986 apud DANIEL, 1994, p. 34), vemos que, para Klein,

a fantasia emana de dentro e imagina o que está fora, ela oferece uma ilustração inconsciente da vida pulsional, liga sentimentos a objetos e cria um amálgama novo: o mundo da imaginação. Através de sua habilidade em fantasiar, o bebê examina, primitivamente “pensa” sobre suas experiências de dentro e de fora. A realidade externa pode gradualmente afetar e modificar a hipótese crua que a fantasia propõe. A fantasia tanto é a atividade como seus produtos.

Dessa perspectiva, a fantasia é bastante positiva como mecanismo pelo qual a criança pode projetar seus desejos e ansiedades inconscientes. Quando essa manifestação se dá a partir do brincar ou da narrativa, é possível que essas fantasias simbolicamente representativas da vida inconsciente sejam modificadas e, futuramente, compreendidas ou nomeadas.

Em diversos momentos Karen parecia ter dificuldades para projetar suas fantasias através das palavras e do brincar e, assim, “pensar” sobre suas experiências a partir de seu mundo interno, transportando-as para a realidade, como mencionado acima.

A partir da teoria do pensar, de Bion (1988), podemos entender ainda que Karen acumulava diversas sensações, como ansiedades e medos não digeridos, as quais não conseguia distinguir e identificar. Temos que reconhecer ainda que, em muitas ocasiões durante a pesquisa, não fomos capazes de tolerar, acolher ou digerir essas projeções da forma como deveríamos ou que fosse de fato eficiente ou suficiente para ela compreendê-las e pensá-las. A intensidade dessas projeções, em razão da diversidade de elementos beta não digeridos, fazia com que, as raras ocasiões em que fomos capazes de ser a mente continente da qual ela necessitava, fossem por um curto período de tempo aproveitadas por ela para pensar suas emoções. Acredito que seja essa a razão de nos sentirmos constantemente insuficientes diante das suas necessidades.

Por outro lado, a construção desse “espaço para ser” pressupõe que, mesmo diante do nosso sentimento de impotência, ao compreender ou ofertar aquilo de que a criança realmente necessita, possamos nos manter emocionalmente bem com elas, ainda que isso seja, eventualmente, exaustivo. Podemos pensar que em situações mais caóticas, na relação com o adulto, dentro ou fora do espaço escolar, algumas crianças vivenciem, emocionalmente, a experiência de serem “abandonadas” por uma mente que, supostamente, deveria estar disponível para acolhê-las. Isso pode intensificar suas ansiedades, aniquilando suas possibilidades de pensar suas próprias emoções. De algum modo, Karen pôde contar com a nossa presença e com a nossa disponibilidade para acolhê-la, ainda que, por vezes, não soubéssemos exatamente como agir e do que ela necessitava.

Outras situações evidenciam, com maior clareza, como o adulto tem um papel fundamental para a construção desse espaço, permitindo que as crianças possam pensar em suas emoções.

Mariana – No fundo, no fundo...

Mariana era calma e participativa nas atividades, do tipo de criança que dificilmente demandava atenção ou acompanhamento específico em determinada tarefa no momento da contação. Certa vez, sua atitude chamou a atenção da bolsista Camila, durante a atividade baseada no livro *Um monstro debaixo da cama*, de Angelika Glitz e Imke Sönnichsen. O texto fala de um monstro que existia debaixo da cama de Willi. O menino não o via, mas sabia que ele estava lá. Willi descobriu, com a ajuda da sua mãe, que o monstro não era tão monstruoso assim, e acabou por consolá-la, ao constatar que se tratava, na verdade de um pequeno ratinho. No momento da atividade a bolsista distribuiu dois pequenos papéis para cada criança e solicitou que desenhassem seu medo em um dos papéis e a solução desse medo, no outro. Os medos “transformados” (ou enfrentados) foram colocados em saquinhos transparentes com *glitter*, que representava um pó mágico que promovia a transformação.

Para muitos, foi muito simples desenhar o medo e uma “solução” para o mesmo, mas, para outras, foi muito difícil. Mariana, por exemplo, não havia começado a desenhar quando passei por ela. Então, perguntei “e aí, Mari... escolheu o seu medo?”. Ela respondeu “não sei...”. Perguntei “não sabe, porque é um monte, ou porque não tem?”. Ela disse “não tem”. Comentei “ah, não tem? Duvido. Não tem nada de nada que você tem medo?”. Ela disse que não tinha medo de bichos (pois, muitos estavam dizendo que tinham medo de cobra, de rato, de barata...). Então, disse a ela “mas seu medo não precisa ser igual ao dos outros. E não precisa ser só de bicho. Lembra que eu disse que tenho medo de altura? O menino da história tinha medo de escuro...”. Ela disse “ah... eu tenho medo que meu pai brigue com minha mãe”. Comentei “você tem medo que eles briguem? Eles brigam muito?”. Ela sorriu, desconsertada, e disse “ah, eles já separaram, na verdade. Eu tenho medo que minha mãe brigue com a mulher que mora com o meu pai”. Senti que havia algo difícil de ser elaborado em seu “verdadeiro maior medo”, e fiquei em dúvida se ela queria desenhar (e, conseqüentemente, mostrar) o que mais lhe aflige, mas não quis enchê-la de perguntas, então, apenas disse “entendi. Então, tudo bem. Também não gosto que as pessoas briguem. E se este é o seu

medo, pode desenhar”. Ela perguntou “mas, como eu vou desenhar isso?”. (Fragmento do relatório da bolsista Camila, 30 abr. 2014)

A bolsista, reconhecendo a dificuldade de registrar o medo, deu algumas sugestões, incluindo o modelo do colega ao lado, que mencionou um medo semelhante ao que ela relatava.

Algun tempo depois, passei novamente por Mariana. Vi seu desenho – era uma menina chorando, na chuva. Perguntei “ué... mudou de medo, Mari?”. Ela disse “sim. Eu tenho medo da chuva”. Comentei “esse é um medo também. Tudo bem... E você já sabe no que vai transformar seu medo?”. Ela disse “vou desenhar eu na chuva”. E eu disse “enfrentando o seu medo?”. Ela disse “é”. Comentei “legal!”. Mais tarde, sem saber de todo esse “impasse” dos medos de Mariana, a “surpresa”: Júlia me chama ao fundo da sala, enquanto afixa os desenhos das crianças no mural, e diz “Camila, olha o da Mariana. Na transformação, *ela desenhou ela loira...* tipo ‘a solução dos meus problemas’, né?”. Mariana é negra. Depois disso, fiquei tocada ao pensar em toda a dificuldade de realizar essa atividade para Mariana. Foi muito difícil expressar o seu maior medo - o medo de não ser aceita como ela é. A menina tentou pensar em outros medos, mas o seu maior medo “tomou conta dos outros”, e não abriu espaço para eles. E, então, ela encontrou uma maneira de expressar o medo que, de tão terrível, “escondeu-se” em outro medo (o medo da chuva). Percebi que entrar em contato com o seu medo significou, também, entrar em contato com parte de uma realidade ainda não elaborada por ela. (Fragmento do relatório da bolsista Camila, 30 abr. 2014)

A percepção da bolsista e da professora sobre o ocorrido pareceu bastante acertada. Além disso, a postura acolhedora da bolsista, ao indicar que cada um tem medos diferentes e únicos e que todos eles são válidos, ajudou a menina a se aproximar de seus verdadeiros sentimentos. Reconhecer que a criança estava próxima de reconhecê-lo, mas que não pretendia revelá-lo verbalmente foi, naquele momento, o acolhimento de que Mariana precisava para pensar sobre algo que ela mesma não sabia dizer. Apesar de aparecer sorrindo no segundo desenho, a chuva ainda permanece lá. Talvez isso indique ainda o reconhecimento da menina de que, apesar de seu esforço (ou do seu desejo), nem tudo foi resolvido.



Figura 3 – Extraída do Relatório produzido por Camila a partir do encontro realizado em 30/04/2014

É importante ressaltar que raramente uma única situação será suficiente para a criança elaborar suas ansiedades. Acreditamos, porém, que a oferta de um espaço aberto para pensar suas emoções e o encontro com uma mente disponível para acolhê-las pode conduzir a criança no caminho para essa elaboração.

Theo – Com o tempo a gente aprende.

Desde o início das atividades na escola, antes mesmo da minha chegada ao grupo, Theo já chamava a atenção por suas manifestações na escola. Em alguns momentos se envolvia em confusões e desentendimentos com os colegas. Muitas vezes, essas confusões eram resultado de fatos ocorridos inclusive fora da escola e que se desdobravam em conflitos no espaço escolar. Parecia habituado ao discurso “Tinha que ser o Theo”.

Ao longo do tempo, suas ações na escola foram tomando contornos muito mais positivos do que no início. Acreditamos que esses avanços foram reflexo de diversas ações desenvolvidas pela escola, como o projeto de apoio à aprendizagem¹⁹ e aqueles desenvolvidos na escola por instituições parceiras,

¹⁹ O projeto organizado pela escola tinha como objetivo contribuir para o desenvolvimento das crianças mais diretamente no que diz respeito à leitura e à escrita. As crianças eram organizadas em “grupos produtivos”, de acordo com suas dificuldades e habilidades na leitura e na escrita, com ênfase às crianças que não eram alfabetizadas. Esse trabalho trouxe resultados positivos para a aprendizagem das crianças de modo geral.

como o projeto PIBID, por exemplo. Aos poucos, Theo iniciou espontaneamente a atividade de leitura para os colegas de outras turmas. Por diversas vezes costumava ir até a sala da professora Júlia e oferecer a leitura de diferentes histórias para os seus alunos. A professora sempre autorizava e combinava o melhor horário para que visitasse a turma.

Além disso, ocorreu, em particular, uma identificação muito positiva entre Theo e a bolsista Laís, responsável pelas atividades do projeto PIBID em sua sala. Esse vínculo permitiu a manifestação e a elaboração de emoções.²⁰ Focaremos aqui um recorte das situações vividas por Theo durante o momento da contação.

Situação 1

Na ocasião foi contada ao grupo a história “Adivinha quanto eu te amo”, de Sam McBratney. A narrativa trata de um coelhinho que se esforça para mostrar o tamanho de seu amor pelo pai. Pai e filho iniciam uma brincadeira que alude ao tamanho do amor que sentem um pelo outro. A contação transcorreu normalmente, sem grandes participações de Theo. Assim relatou Laís:

Junto com a atividade Theo me entregou uma cartinha em que havia escrito que eu era a melhor professora da sala, o agradeceu com um abraço. Ele voltou com um sorriso no rosto para sua carteira e eu voltei para casa naquele dia muito feliz por ser alguém especial para ele.

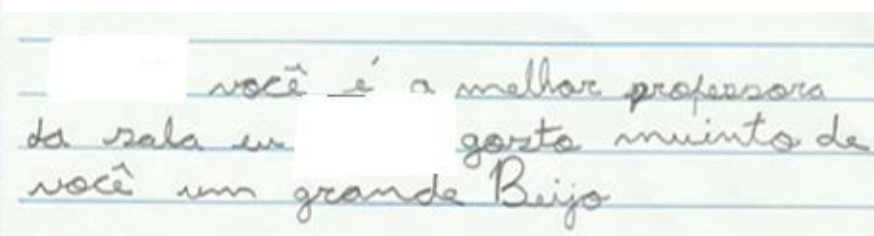


Figura 4 – Extraída do Relatório produzido por Laís a partir do encontro realizado em 27/08/2014

²⁰ As quatro situações descritas aqui ocorreram no decorrer de três meses. As datas de cada situação são, respectivamente: 27/08/2014; 24/09/2014; 01/10/2014 e 08/10/2014. Os trechos e as imagens em destaque são fragmentos dos relatórios produzidos pela bolsista Laís.

Situação 2

Laís foi recebida por Theo:

Ao entrar na sala Theo me barrou perto da porta, me dizendo que queria mostrar algo. Fiquei parada ali esperando ele buscar o que queria mostrar já que Eliana não tinha começado a aula e não a atrapalharia. Theo me mostrou o livro “Quem quer este rinoceronte?” e me disse que o escolheu justamente porque tinha o contado na hora do conto passada. Não foi a primeira vez que Theo havia escolhido um livro na biblioteca que eu já havia lido para a turma. Fiquei muito feliz de ver a importância desse momento para Theo e com certeza essas atitudes dos alunos nos incentivam a cada vez mais buscar fazer o melhor para ele durante esses momentos juntos.

A história narrada nesse dia foi “A vaca que botou um ovo”, de Andy Cutbill. No texto, a vaquinha Mimosa percebe que as outras vacas sabem, cada uma a sua maneira, fazer coisas diferentes. Por tal motivo, não se considera alguém especial. Suas amigas galinhas armaram um plano e no dia seguinte Mimosa havia “botado um ovo”. Depois de ficar famosa e conhecida por todos, teve que provar que realmente o ovo era seu. Depois de dias a chocar, o ovo de Mimosa finalmente se partiu. De lá saiu uma criaturinha que gerou desconfiança, mas todo o problema se resolveu quando o bichinho olhou para Mimosa e soltou um “Muuuuuu”. A conversa sobre a história encaminhou-se para a questão das diferenças e de como sofremos quando somos ofendidos em razão de uma característica pessoal.

No momento da atividade foi solicitado que as crianças desenhassem algo que gostariam que fosse diferente dos colegas. Theo produziu o seguinte desenho:

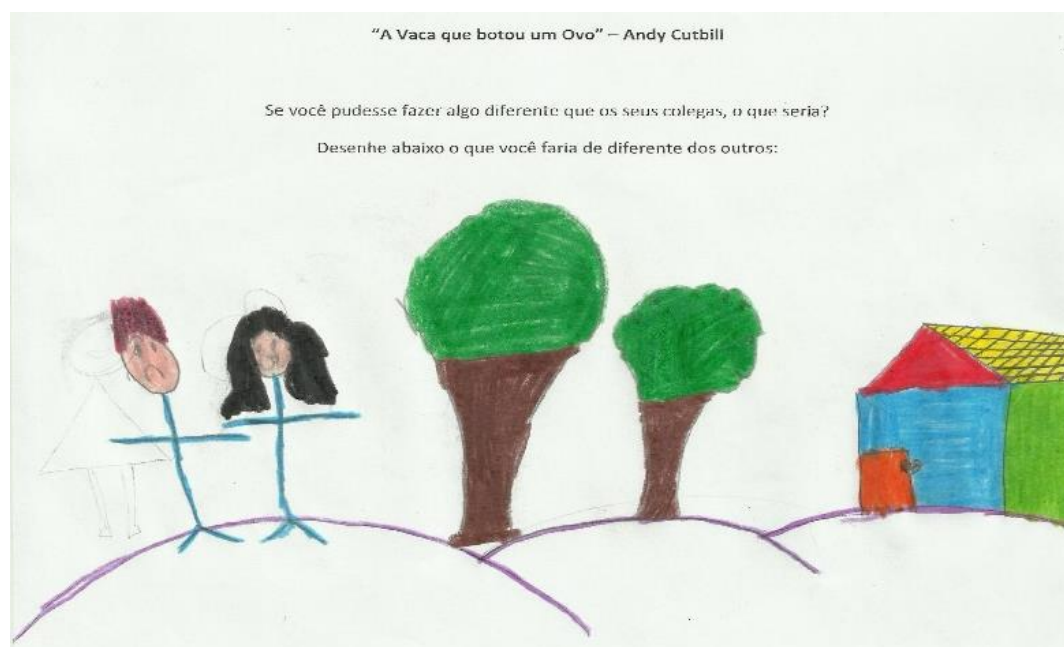


Figura 5 – Extraída do Relatório produzido por Laís a partir do encontro realizado em 24/09/2014

Diante do desenho, seguiu-se o diálogo:

Theo: - *Aqui está desenhado uma moça que é feliz por ser branca e um menino triste, por que na verdade ele é preto e não branco!*

Laís: - *Mas quem é esse menino?*

Theo: - *É só um desenho!*

Laís: - *Tem certeza? Porque não foi só um desenho que pedi para vocês fazerem!*

Theo: - *Na verdade, prô, esse sou eu!*

Laís: - *Mas por que você é triste por ter essa cor?*

Theo: - *As coisas são difíceis para a gente!*

Laís: - *As coisas são difíceis para todos, independentemente na cor! Há coisas na vida que passamos e que não são agradáveis, e isso ocorre tanto para os brancos, quanto para os pretos, para os amarelos, azuis, vermelhos...*

Theo riu e respondeu: - *Você não entende mesmo a realidade...*

Situação 3

A conversa se deu a partir da contação da história “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. “Menina bonita do laço de fita” era a forma de tratamento usada por um coelhinho branco que era encantando por uma linda menina de pele negra e cabelos de trancinhas, e queria a qualquer custo descobrir o segredo para a menina ser tão pretinha. Quando finalmente descobriu, tratou logo de se casar com uma coelha bem pretinha como a menina. Entre seus filhotes, nasceu também uma coelhinha pretinha, como ele gostava. Durante a conversa, Theo se manifestou:

Theo disse que gostaria de ser branco, pois os brancos são mais bonitos e inteligentes. Perguntei por que ele achava isso, ele respondeu que as coisas são mais fáceis para os brancos. Não discordei dele para não repetir o erro da semana passada, Marcos complementou a fala de Theo, dizendo que as pessoas negras sofrem de preconceito desde a época da escravidão e, mesmo com a abolição da escravatura, essa condição não mudou.

Joaquim disse que muitas crianças o chamam de carvão e João concorda, ressaltando que muitas vezes as pessoas só olham para a cor da pele e nem levam outros aspectos em consideração. Theo disse que sente o mesmo que eles, por isso gostaria de ser branco, pois as coisas seriam menos difíceis para ele.

Situação 4

Foi narrada a história “Para onde vai a quinta-feira?”, de Janeen Brian e Stephen Michael King. A pergunta que intitula a história é motivada pelo desejo do ursinho Pingo de que o dia do seu aniversário nunca termine. A conversa partiu do dia do aniversário das crianças e de como é bom comemorar. A bolsista conduziu a conversa para uma reflexão sobre coisas e pessoas que, de tão importantes, gostaríamos que durassem para sempre.

Todas as crianças disseram que queriam que sua mãe ou seu pai ou ambos durassem para sempre. Até que Julia disse que queria que na sua casa seus pais durassem para sempre e que seus irmãos morressem, pois assim não haveria ninguém para incomodá-la. A partir desse comentário todas as crianças começaram a falar quem elas gostariam que morresse: elas, em geral, queriam que seus irmãos ou coleguinhas de classe morressem, pois eles eram irritantes.

Disse às crianças que às vezes eu também desejava que algumas pessoas que me irritam morressem, disse a elas que era normal sentir isso. Porém toda essa minha irritação com essas pessoas não era motivo para que fizesse mal para elas.

A bolsista reconheceu a necessidade de alterar a atividade que havia planejado, acrescentando um novo “campo” à proposta. As crianças deveriam dividir a folha em duas partes e desenhar, de um lado, alguém que gostariam que durasse para sempre e, do outro, alguém que gostariam que morresse.

Na primeira parte, reservada a quem deveria durar para sempre, Theo desenhou a bolsista.



Figura 6 – Extraída do Relatório produzido por Laís a partir do encontro realizado em 08/10/2014

Para Zimerman (2010, p. 28), a visão psicanalítica de vínculo, fundamentada em Bion, pressupõe algumas características:

1. São *elos de ligação* que unem duas ou mais pessoas, ou duas ou mais partes de uma mesma pessoa.
2. Esses elos são sempre de natureza *emocional*.
3. Eles são *imanentes* (isto é, são inatos, existem sempre como essenciais em um dado indivíduo e são inseparáveis dele).
4. Comportam-se como uma *estrutura* (vários elementos, em combinações variáveis).
5. São *polissêmicos* (permitem vários significados).
6. Comumente atingem as dimensões inter-, intra- e transpessoal.
7. Um vínculo estável exige a condição de o sujeito poder *pensar* as experiências emocionais na ausência do outro.
8. Os vínculos são potencialmente *transformáveis*.
9. Devem ser compreendidos através do modelo da inter-relação *Continente-Conteúdo*. (p. 28)

As quatro situações mencionadas aqui indicam como algumas dessas características podem ser percebidas na relação entre Theo e Laís. Pouco a pouco foram construindo um vínculo que se expandiu também para outras áreas, como seu interesse por leitura. No entanto, a frequência com que ele escolhia na biblioteca livros narrados no momento da contação vai além desse interesse,

pois representa como aquele momento era positivo e, especialmente, como estar com Laís naquela situação era importante.

Zimerman (2010), dentre outros aspectos, relaciona o vínculo de reconhecimento ao sentimento de gratidão. Ser reconhecido pelo outro permite ao sujeito sentir-se grato. Klein (1991, p.219) destaca que um dos principais sentimentos provenientes da capacidade de amar é a gratidão: “A gratidão é essencial à construção da relação com o objeto bom e é também o fundamento da apreciação do que há de bom nos outros e em si mesmo”.

A carta, a escolha do livro contado no momento da contação, a atividade em que Laís foi colocada no campo de quem deveria durar para sempre são representações de como Theo se sentia acolhido e amado, sendo capaz de externar sua gratidão.

Outro aspecto importante, pensando especificamente nas características de vínculo descritas por Zimerman (2010), é a forma como Theo, diante da oferta de um continente para acolhê-lo, foi capaz não apenas de identificar-se com o continente, mas também de sê-lo (FERRO, 2007). Isso está expresso na situação 2, quando ele é capaz de tolerar o fato de Laís não compreender sua situação e por isso, não poder ser naquela situação alguém com capacidade para acolher seu sofrimento. O sorriso de Theo, combinado à frase “*Você não entende mesmo a realidade...*”, demonstra que é capaz de ser o continente do qual precisava e, vinculado a isso, que possui uma condição para *pensar* suas experiências emocionais, mesmo na “ausência do outro”, como Zimerman (2010) explicita.

No desenvolvimento das atividades vinculadas à construção do espaço para ser em sala de aula, a postura do adulto e a intervenção oferecida devem caminhar em direção àquilo de que a criança necessita naquele momento. Colocar em jogo nossa capacidade para função alfa, ajudando-a a digerir suas emoções, ser continente para acolher suas ansiedades, fazer uso de nossa capacidade para *reverie* envolve a percepção sutil do momento em que devemos falar, intervir ou nos calar.

A atitude de Victor, ilustrada no trecho seguinte, é bastante representativa do nosso papel nesse espaço.

Depois que todos falaram, pedi para que desenhasssem um mundo só deles, podendo ser real ou imaginário. A ideia era desenharem um mundo onde pudessem fazer o que quisessem, onde se sentissem seguros e felizes. Victor estava desenhando duas pessoas e eu fui sentar ao lado dele para que ele me contasse quem eram. Então, ele me disse que era ele e eu; que ele gostava muito de pensar quando eu estava junto com ele. Mas pareceu envergonhado com essa afirmação e logo mudou de assunto. (Fragmento do relatório da bolsista Paula, 24 jun. 2015)

Como justificamos anteriormente, na tarefa de pensar as emoções, a presença do outro capaz de tolerar as ansiedades da criança e disponível para, além de compreender suas necessidades, ofertar aquilo de que emocionalmente ela necessita, é fundamental. A atitude de Victor evidencia como é expressivo para a criança se sentir acolhida por alguém disposto a ajudá-la na tarefa de pensar suas emoções. Para esta pesquisa, é extremamente significativa a atitude da criança de incluir a bolsista em “seu mundo” e reconhecer o quanto é agradável tê-la por perto enquanto “pensa”, ou seja, compreende/elabora suas emoções. Talvez isso revele ainda um reconhecimento da criança de que esse “espaço para ser”, que procuramos criar em sala de aula, represente um ambiente aberto e disponível para pensar, a ponto de considerá-lo “um mundo só seu” e no qual a bolsista está convidada a entrar.

Em diversas situações, a criança realmente necessita de um espaço para pensar sobre si e da certeza de que estaremos sempre por perto, quando e como ela precisar.

“Sarau” – Uma parte de nós...

Pouco tempo depois de iniciarmos as propostas de contação de histórias com as crianças, realizamos numa sexta-feira pela manhã, no período em que aconteciam nossas reuniões do PIBID, um encontro de práticas de contação. Planejei umas histórias e apresentei algumas técnicas para contá-las. Após a apresentação, pedi que os participantes escolhessem uma história para apresentar para o grupo, como um exercício de contação.

Anderson, um dos bolsistas, decidiu realizar a leitura de um livro de seu acervo pessoal, *A árvore generosa*, de Shel Silverstein (2006), traduzido por Fernando Sabino. As páginas, com desenhos em preto e branco, chamavam atenção e deixavam uma porta aberta para a imaginação.

Era uma vez uma árvore que amava um menino. E todos os dias o menino vinha, juntava suas folhas e com elas fazia coroas de rei; com ela brincava de rei na floresta. Subia em seu tronco, balançava em seus galhos, comia suas maçãs e brincavam de esconder. Quando ficava cansado o menino repousava à sua sombra fresquinha. O menino amava a árvore profundamente. E a árvore era feliz. Mas o tempo passou. O menino cresceu. E a árvore muitas vezes ficava sozinha. (SILVERSTEIN, 2006, p. 1-30)

Com o tempo, os interesses do menino mudaram... Ao invés de brincar com a árvore e repousar em sua sombra, queria outras formas de diversão. Precisava de dinheiro para comprar coisas que a árvore não poderia oferecer. Generosamente, a árvore ofereceu suas maçãs, e o menino pôde vendê-las para comprar o que desejava. A árvore ficava feliz em ajudar o menino, mas durava pouco, pois o menino sumia novamente por um bom tempo, e a árvore voltava a se entristecer.

De tempos em tempos o menino aparecia, sempre com uma necessidade diferente. Não se divertia mais com a árvore e não tinha mais tempo para descansar em sua sombra. Precisava de uma casa para se abrigar e constituir família, e a árvore ofereceu seus galhos. Assim, o menino, que já não era mais aquele pequeno menino, cortou seus galhos, construiu sua casa e foi feliz. Um longo tempo depois, retornou, agora cansado e triste, querendo um barco que o levasse para longe. A árvore, que sempre ficava feliz em ajudar o menino, ofereceu seu tronco. Ele então o cortou, construiu um barco com o qual

viajou durante muito tempo. Dessa vez "...a árvore ficou feliz... Mas não muito." (SILVERSTEIN, 2006, p. 48). Depois de muito tempo o menino voltou, e a árvore lhe disse que não havia mais nada para lhe oferecer...

"Já não quero muita coisa", disse o menino, "só um lugar sossegado onde possa se sentar, pois estou muito cansado". "Pois bem", respondeu a árvore, enchendo-se de alegria, "eu sou apenas um toco mas um toco é muito útil para sentar e descansar. Venha, Menino, depressa, sente-se em mim e descanse". Foi o que o menino fez. E a árvore ficou feliz. (SILVERSTEIN, 2006, p. 51, grifos no original)

O texto era encantador, surpreendente e triste. Foi bastante difícil expressar o que sentíamos durante a leitura, mas, no final, até "as mais duronas" estavam com olhos marejados. É como uma daquelas situações em que algo chega tão perto do que somos que não temos vontade de falar, nem ao menos sabemos o que dizer...

Fiquei em silêncio e deixei que o grupo se olhasse diante daquela situação, reconhecendo a própria fragilidade. Aproveitei para pensar no que estava acontecendo e refletir sobre como um "ensaio" da técnica se transformou em uma contação tão próxima das contações que realizamos na escola. Depois de um tempo, arrisquei umas palavras, e o improviso nos levou para um experimento daquilo que buscávamos proporcionar às crianças. Começamos a falar, achando certa graça da dificuldade para dizer algo. Por que aquela história foi tão impactante? O que nela chamou atenção? O que despertou em nós? Compaixão e identificação com árvore, que ofertou a si própria para fazer o menino feliz? Raiva do menino? Identificação com o menino?

Aos poucos fomos nos ajustando e tentando pensar naquilo que usualmente propomos às crianças, em como nossas emoções estão envolvidas nas histórias que contamos, como temos que mergulhar no texto e, ao mesmo tempo, afastarmo-nos dele, para que seus efeitos sejam proveitosos ao imaginário infantil.

Capítulo 4

Quando as coisas não saem como a gente planejou...

4.1. A dinâmica da sala de aula e o envolvimento da turma na atividade

No desenvolvimento desta pesquisa, principalmente em nossas discussões de supervisão semanal, uma das questões recorrentes entre os bolsistas era a relação estabelecida com as crianças durante a atividade e a forma de mantê-los envolvidos na proposta. É importante destacar que não tínhamos a intenção de estabelecer parâmetros rígidos de disciplina, mas apenas de considerar algumas abordagens que favorecessem a participação e o interesse das crianças nas atividades.

Especialmente no contexto escolar, a questão da “disciplina” dos alunos pode assumir diferentes interpretações, dependendo do viés pelo qual se olha. Numa perspectiva tradicional, disciplina diz respeito a uma atitude de subordinação à figura do professor e obediência incontestável às suas ordens. Nessa situação, inclusive, um simples questionamento a determinado tema apresentado em sala de aula pode ser visto como um ato indisciplinado. Assim, a obediência às regras poderia se sobrepor, inclusive, à compreensão de um conteúdo em razão de ser esse – o “comportamento” submisso – um dos interesses da escola para a formação do aluno, futuro trabalhador (SILVA, 2010).

Atualmente, muito se tem discutido sobre a necessidade de romper com os resquícios desse modelo educacional. Entretanto, em termos práticos, diversos conflitos vivenciados no contexto escolar, ainda hoje, são representativamente reflexo do desejo da escola de manter no aluno o comportamento “disciplinado” de antes – visto, muitas vezes de forma saudosista, como ideal. Assim sendo, em alguns casos, diante das mínimas manifestações de contrariedade do aluno, a escola tende a partir para o enfrentamento e a reproduzir, sem sucesso, medidas para equipará-los aos antigos moldes de “aluno ideal”.

No interior desta pesquisa, com as abordagens teóricas adotadas pelo nosso grupo, procuramos olhar de forma mais abrangente para as manifestações da criança, sem submetê-las rapidamente a determinados modelos morais de comportamento. Não significa, porém, que não estejam pressupostas determinadas condições adequadas, incluindo comportamentos, para o bom funcionamento das atividades realizadas em sala de aula.

Villela e Archangelo (2013, p. 112), ao tratarem da organização da escola significativa e de ações que contribuiriam para o desenvolvimento amplo do aluno, mencionam a importância de existir em sala de aula um enquadre, como “princípio organizador” das atividades realizadas com os alunos:

Por enquadre, portanto, entendemos o estabelecimento processual dessas condições ótimas para o desenvolvimento de atividades, envolvendo centralmente relações humanas. No caso específico da sala de aula, o enquadre pode ser definido como o estabelecimento processual de condições ótimas para o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Na perspectiva da escola significativa, proposta pelos autores, entendem-se como condições ótimas aquelas que visam garantir a aprendizagem dos alunos e seu envolvimento e interesse pela atividade e pelo ato de aprender. Essas condições ótimas podem variar em razão da atividade proposta, do professor e do grupo envolvido. Villela e Archangelo (2013, p.113) destacam que o enquadre, ao contrário da ideia de “limites”, indica expansão e/ou possibilidades.

Como princípio organizador, o enquadre parte de uma aposta na capacidade humana de se vincular ao mundo, na capacidade de se interessar pelo movimento em direção ao outro (seja esse o conhecimento, seja o outro pessoa). Por isso, não é focado na restrição à bagunça ou à indisciplina, ainda que consiga responder muito adequadamente a elas, mas na afirmação, no âmbito pedagógico e também institucional, do que de significativo a escola tem a oferecer ao aluno. Portanto, o enquadre é focado no estreitamento dos laços do aluno com o conhecimento, com as pessoas e consigo mesmo.

Buscamos, ao longo deste trabalho, organizar nossas ações de modo a não ditar regras, mas a envolver as crianças na atividade. No contexto em que o trabalho foi inserido, esse enquadre não era demasiadamente difícil. As crianças notaram prontamente que se tratava de algo para elas, para que pudessem aproveitar de forma dinâmica, divertida e livre de normas coercitivas. Estar atento à contação, manter-se em silêncio enquanto o outro fala, sentir-se livre para se expressar verbalmente ou não, buscar aconchego, inclusive quanto à postura corporal, foram estabelecidos, dentro desse percurso de aplicação da pesquisa, como “condições ótimas” para que a atividade fosse realizada.

Entretanto, não podemos negar que em algumas turmas, ou ocasiões, instituir o enquadre se tornou mais difícil do que esperávamos, em grande parte, em razão do tipo de organização já estabelecido pelo grupo, como sala de aula conduzida pela professora. Nesse caso, o desafio era comunicar às crianças a existência de um novo enquadre, para uma nova atividade, numa relação com o(a) bolsista, diferente daquela estabelecida com a professora. Ou ainda, em raros casos, driblar a interferência negativa que a professora tentava impor ao enquadre já estabelecido com as crianças.

Quando eu percebia que elas estavam se dispersando eu perguntava o que eu tinha acabado de contar e o que estava acontecendo na história. A professora começou a anotar nomes na lousa de quem minimamente se mexia na carteira e disse que essas pessoas iam perder 15 minutos do Brincar. Não gostei dessa atitude porque atrapalhou o desenvolvimento das crianças durante a brincadeira. (Fragmento do relatório da bolsista Rafaela, 09 abr. 2014)

Cenas semelhantes foram repetidas inúmeras vezes nessa turma, especificamente: muitas vezes, tanto a professora como as crianças buscavam a reprovação da bolsista, entre olhares ou questionamentos: “As outras crianças ficaram me indagando por que não ia ter o Brincar, eles não tinham culpa de nada e além do mais quem era professora do Brincar era eu” (Fragmento do relatório da bolsista Rafaela, 04 jun. 2014). Durante as supervisões conversamos sobre a importância de a bolsista assumir que estava no controle da atividade e que aquele momento seria organizado a partir de condições diferentes daquelas impostas pela professora cotidianamente, em sala de aula.

Nesta ocasião, dois pontos relevantes precisam ser destacados: a comunicação do enquadre se dá, algumas vezes, em termos inconscientes, pois a criança reconhece a importância daquele momento e percebe quais são essas condições ótimas; e o fato de estarmos inseridos no contexto de sala de aula exige de nós a sutileza de estabelecer as condições ideais para realizar esse trabalho sem desmerecer ou contradizer a figura do professor, diante da turma.

Apesar das dificuldades, à medida que nos relacionávamos com a turma e conhecíamos o grupo, pouco a pouco, garantíamos nosso espaço como parte deles e esclarecíamos, enquanto essas relações se estreitavam, quais as

melhores condições para que nosso trabalho fosse realizado, sem impor uma lista de regras a serem incontestavelmente seguidas.

Ensaio 2: Não está dando certo... Onde eu errei?

André sempre foi um bolsista engajado tanto para realizar as propostas com as crianças como para os estudos teóricos e os debates do grupo. Porém, seus relatos apontavam frequentemente uma dificuldade em lidar com as crianças, em organizar a turma e mantê-los envolvidos nas atividades que compreendiam o momento da contação. Alguns trechos dos relatórios semanais esboçam a situação:

A sala não quis discutir a história, eu fazia algumas questões sobre o enredo, mas, poucos participavam. Começavam a conversar. Não queriam fazer a atividade, e na hora da produção eu fiquei mais tentando conseguir que “produzissem algo”, do que aprofundando o tema em si. Davi perguntou-me se poderia escrever sobre a professora e eu disse que sim, que ele poderia escrever o que quisesse. (Fragmento do relatório do bolsista André, 04 abr. 2014)

Após ter conseguido que Ronaldo pegasse a carteira e colocasse de volta, a professora leu a história do gato de botas. Durante a leitura da história chamou atenção de várias crianças que não estavam prestando atenção. Sempre tenho a sensação de que os alunos não estão presentes, não estão ali. (Fragmento do relatório do bolsista André, 05 maio 2014)

Não estava conseguindo atenção de 100% dos alunos, para me ouvirem. Preocupo-me muito com isto, pois, alguns vão escapando e eu não consigo lidar com estes. Pois, eu acabaria não fazendo as atividades se eu ficasse correndo atrás destes. Como lidar com crianças que se recusam veementemente a fazer o que é pedido? Esta era minha grande angústia. (Fragmento do relatório do bolsista André, 25 ago. 2014)

Nossa hipótese e os encaminhamentos para ajustar essas circunstâncias buscavam estabelecer com as crianças um enquadre que parecia inexistente naquele contexto, para a realização da contação. Por alguma razão, o bolsista parecia ser tomado pela dinâmica da sala que era bastante agitada, na relação com a professora. A dificuldade de comunicação com a turma no espaço de sala de aula refletia negativamente nas propostas de contação e do brincar, provavelmente em razão de não terem sido oferecidos às crianças meios

para compreender que se tratava de um novo espaço, de uma nova proposta, de uma nova relação, que tinha interesses e, conseqüentemente, resultados diferentes daqueles constituídos sala de aula.

Assim, o enquadre, nesse caso, em um espaço e grupo já estabelecidos, deveria se preocupar inicialmente em comunicar às crianças que seria desenvolvida uma atividade diferente, que naquele momento, seria conduzida pelo bolsista. Não se tratava de desautorizar a professora diante da turma, mas de indicar, cuidadosamente, que semanalmente, a atividade de contação (e ainda o brincar) seria realizada pelo bolsista, num período em que ele seria o coordenador das tarefas. Essa atitude se fundamenta na ideia de que cada atividade possui “condições ótimas” diferentes, o que exige um enquadre específico para cada situação, como apontam Villela e Archangelo (2013). Essa delimitação era fundamental para que as crianças percebessem o que ocorreria ali, a forma como seria estabelecida essa nova relação e quem estava à frente da atividade. O trecho seguinte é um bom exemplo de como um simples comentário pode demarcar uma nova situação, indicando também um novo enquadre:

Gente, eu lembro que semana passada deu problema no nosso uso da colcha e dessa vez vai ser diferente, quero que se sintam confortáveis para prestarem atenção na história. Então, dessa vez, quem quiser tirar o sapato pode tirar, mas, quem não quiser, não tem problema, só peço que não pisem na colcha com o tênis para não sujá-la, ok? O importante para mim é que todos sentem na roda, independentemente do “como” e que consigamos participar do momento com tranquilidade. (Fragmento do relatório do bolsista André, 29 set. 2014)

Pouco a pouco, o bolsista foi assumindo um novo posicionamento, o que contribuiu para uma configuração mais organizada do grupo.

Outro ponto importante era manter a capacidade para pensar em meio ao caos apresentado pela turma. Em grande parte do tempo, o bolsista se deixava levar pela agitação do grupo, pelas relações de enfrentamento entre algumas crianças e era tomado pela ansiedade vivida na sala. As projeções das ansiedades das crianças eram sentidas pelo bolsista de forma intensa, o que tendia a controlá-lo de modo a viver essas ansiedades, em vez de ajudá-las em sua elaboração.

Durante as supervisões, à luz da teoria de Bion (1991), reforçamos a necessidade de que, diante da agitação do grupo, o bolsista buscasse colocar em jogo sua capacidade para função alfa, sem ser tomado por essas projeções. Todas as sensações confusas sentidas pelas crianças – ansiedade, medo, angústia, insegurança, entre outras – precisavam de uma mente para acolhê-las e traduzi-las, de modo que lhes fossem compreensíveis e toleráveis. As histórias poderiam servir como apoio no processo de pensar essas emoções. Essa compreensão incidia, inclusive, sobre uma revisão da escolha das histórias contadas para aquela turma.

Tal atitude está relacionada a essa capacidade para função alfa, que precisa estar em ação desde o planejamento até a finalização das propostas com as crianças. Quando acolhemos suas ansiedades, sem permitir que elas nos dominem, ou seja, mantendo nossa capacidade para pensar suas emoções e as nossas, diante desse acolhimento somos capazes de compreender e oferecer aquilo de que elas precisam.

Assim, conversamos em reunião que, em algumas ocasiões, as histórias escolhidas não eram representativas daquilo que a turma precisava elaborar naquele momento. A análise dos relatórios semanais produzidos em 2014 evidencia que as crianças se mostravam mais atentas e participativas com a escolha de histórias pensadas para elas, em razão do que apresentavam em cada encontro:

Levando em consideração a atividade anterior, percebi que apareceram várias falas de medos de perder alguém. E resolvi levar o livro “Lino” de André Neves. Ao terminar a história, as crianças já levantam a mão, falaram do que mais gostaram na história e pediram para rever as imagens. (Fragmento do relatório do bolsista André, 03 nov. 2014)

Geisa veio me dizer que tinha esquecido o livro e, por isso, trouxe outro. Mas eu disse que eu lembrei e trouxe para contar. -Eba!!! – disse indo se sentar. A pedidos, levei o livro “O Ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado” de Don e Audrey Wood. Com este livro, conversamos sobre o medo. Muitos relataram ter medo de fantasmas e começaram a contar histórias de visões de vultos. Outros me diziam que tinham medo de morrer, como Victor que relatou ter medo que os preguinhos do chinelo da mãe o matassem quando apanhasse. (Fragmento do relatório do bolsista André, 13 nov. 2014)

Diante das inúmeras memórias que as crianças trouxeram na semana anterior, escolhi o livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes de Mem Fox e Julie Vivas. Durante a contação as crianças estavam atentas e prestando atenção na história. Bruno conversava baixinho sobre o livro, apontava e falava algumas frases sobre os desenhos. Eu mal terminei, começaram a falar que gostaram da história. (Fragmento do relatório do bolsista André, 17 nov. 2014)

Pensando na semana anterior que surgiu questões relativas a morte, resolvi tomar coragem e levar o livro “O pato, a morte e a Tulipa”, de Wolf Erlbruch. Assim que terminei a história, Paulo disse que não queria que o pai dele morresse. Os alunos fizeram a atividade sem brigas. Sentaram e simplesmente começaram a escrever. Na maior parte do tempo fiquei ajudando Victor, que disse que “tinha vergonha de escrever sobre essas coisas”. (Fragmento do relatório do bolsista André, 24 nov. 2014)

Os fragmentos citados aqui evidenciam como o bolsista conseguiu gradativamente compreender e oferecer aquilo de que as crianças necessitavam, para que efetivamente pudessem digerir suas emoções e encontrar sugestões simbólicas para elaborá-las e meios para comunicá-las. O que inicialmente era uma intensa projeção de elementos beta foi pouco a pouco sendo digerido e transformado em elementos alfa, possíveis de serem pensados (BION, 1991).

André foi capaz de oferecer aquilo que as crianças precisavam, a partir de temas que lhes eram angustiantes, que causam sofrimento, e que pareciam ser evitados, num primeiro momento, como a morte, o medo, a perda. Apenas dessa forma foi possível colocar os sentimentos no “lugar certo”, com o auxílio das histórias.

4.2. Caminhos para o “não pensar”

A construção do “espaço para ser” em sala de aula, em condições ideais, se configura como um momento frutífero para as crianças pensarem suas emoções. Ao passo que as abordagens teóricas que fundamentam a organização desse “espaço para ser”, conforme explicitadas aqui, são colocadas em jogo, é esperado que as crianças usufruam dessa situação em favor da exploração de seu “espaço emocional”, dando contorno e significado para suas emoções, ainda que essas não sejam verbalmente expressas.

Todavia, precisamos considerar os percalços inerentes a essa busca pessoal de compreender nossas emoções. Ferro (2011, p.94) analisa que, diante da presença de protoemoções (elementos beta) que não podem ser geridas, a mente humana aciona uma diversidade de defesas:

São estas *as situações mais “mudas”*, aquelas cuja expressão do sofrimento pode acontecer através de *evacuação*, um afastamento expulsivo que pode ser atuado através das modalidades mais diversas, desde doenças psicossomáticas às alucinações, até condutas caractereopáticas ou delinquenciais.

O autor explica que esse tipo de evacuação carece de um auxílio maior para que seja metabolizada, especialmente por sua natureza em “estado bruto”. Ao analista cabe o trabalho de capturar essas evacuações e oferecer condições para que assumam um caráter figurativo, como a representação a partir de um personagem, de uma imagem, por exemplo.

Quando lidamos com as emoções, como fizemos ao longo deste trabalho, precisamos olhar mais atentamente para determinadas ações das crianças, buscando compreender sua origem, ao invés de agir impulsivamente a partir de uma visão superficial do problema. Em outras palavras, certas atitudes da criança, que podem representar, à primeira vista, um descumprimento das regras, uma afronta ao professor, um desinteresse ou descaso pela atividade oferecida, podem indicar, a um olhar mais atento, uma dificuldade para lidar com suas emoções, inclusive com aquelas originalmente não relacionadas ao contexto escolar.

Destacamos, assim, que no período de realização deste trabalho, nem todas as crianças demonstravam interesse ou satisfação em participar das atividades, em todos os momentos. Em algumas situações, embora não fosse frequente, foi preciso intervir individualmente para que a criança aceitasse sentar na roda e participar das propostas. Muitas vezes, a recusa ou a hesitação em participar foi vista, dentro do contexto da atividade, como um mecanismo de defesa da criança para não lidar com suas emoções. É o que, segundo Ferro (2011), a mente humana tende a fazer: evitar as emoções.

Especialmente durante a conversa, era comum as crianças responderem apressadamente sobre seu entendimento do texto. Respostas curtas, como “sim” ou “não”, geralmente indicavam uma tentativa de não falar

sobre algo que era doloroso ou confuso. Nosso papel era de, constantemente, levar as crianças a conversar, de fato, sobre a história. É claro que poderiam escolher silenciar, estavam livres para isso. Muitas vezes, o silêncio era resultado de uma elaboração ou, até mesmo, de um mecanismo de defesa da criança. Caberia a nós identificar quando esse silêncio representava uma elaboração emocional suficientemente pensada, a ponto de não demandar verbalização, ou uma fuga para não falar do assunto, para não pensar na questão central do texto ou daquilo que o texto representava para suas emoções. Nessas circunstâncias, o mais importante é que esse silêncio não fosse resultado da percepção da criança de não ter sido devidamente acolhida em suas emoções, em razão de uma negligência do adulto.

O trecho seguinte mostra que precisamos criar meios para as crianças irem além do que, num primeiro momento, são impulsionadas a dizer:

Após a leitura, a professora retomou aspectos principais e, em seguida, perguntou “será que a gente fala tudo o que a gente pensa?”. Algumas responderam que não, mas a maioria respondeu que sim. A professora insistiu “será? Será que tudo o que a gente pensa, a gente pode falar? Ou tem coragem? Não tem coisa que a gente fica com medo, ou com vergonha de dizer?”. As crianças começaram a entender. Assim, comentei “tem coisas que a gente não diz com as palavras, mas diz com os gestos... às vezes, quando a gente tá triste, e abraça alguém, não tem palavra, mas é uma maneira de dizer o quanto a gente gosta, se importa”. Não lembro exatamente a ordem em que disse isso, mas, foi pouco depois disso que Karen começou a desabafar mais ou menos assim “meu pai xinga minha mãe, fala *lazarenta*, e um monte de palavrão... aí eu pego o meu irmão, e subo na minha vó”. Comentei “e quando você fica triste, ou com raiva, você pensa algumas coisas, não pensa?”. Ela disse que sim, e insistiu que vai até a casa da avó. Contou que uma vez o pai empurrou a mãe... ela ficou por um tempo razoável expondo essa situação. Comentei que estar com a avó é uma maneira de dizer coisas em silêncio. (Fragmento do relatório da bolsista Camila, 21 maio 2014)

A intervenção da professora e a da bolsista foram, nesse caso, fundamentais para que a conversa acontecesse e para que as crianças pensassem e falassem de si. “Ler nas entrelinhas”, de forma atenta ao que a criança diz ou foge de dizer (viver), impede que o trabalho proposto aqui seja tratado com superficialidade.

Em outra ocasião, foi possível observar situação semelhante. A história *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, apresentada no terceiro capítulo desta tese para ilustrar a experiência vivida por Larissa, foi planejada para essa turma em razão de alguns comentários das crianças envolvendo principalmente a questão racial. A bolsista Lia solicitou, durante uma reunião de supervisão, que eu a acompanhasse na realização da atividade, pois se sentia insegura para lidar sozinha com a situação. O trecho aqui transcrito esboça como, à primeira vista, alguns comentários das crianças parecem representar desinteresse pela proposta:

Foi um pouco difícil fazer com que as crianças prestassem atenção na história, alguns comentários estavam rolando sempre em que eu ia virar a página. Ao acabar de contar falei para eles que a Menina Bonita do Laço de Fita ficava feliz de receber elogios e perguntei se eles costumavam elogiar as pessoas, todos responderam que sim em coro e a Aletéia explicou que não era pra responder assim, que a pergunta era séria, não era para todo mundo ficar respondendo junto como se fosse um coral. Então perguntei novamente e apenas alguns disseram que sim, a Rafaela disse que uma vez elogiou a mãe dela dizendo que ela estava linda. A Helena que é mulata disse que uma vez elogiou sua prima porque ela é loira do cabelo comprido e os olhos claros.

A Aletéia disse a eles que nem sempre ouvimos apenas elogios, às vezes as pessoas dizem coisas que nos machucam, como coisas sobre a cor da pele, o peso, o nariz e perguntou se isso já aconteceu com eles. O Paulo contou a história sobre a vez em que o Davi disse que ele era preto porque tinha rolado na bosta quando era pequeno (fiquei surpresa por ele contar essa história, porque no dia em que isso aconteceu, e foi durante o brincar, ele chorou e ficou bastante magoado). Mas a Rafaela disse que o Paulo fica a chamando de salsicha. A Aletéia teve que parar a conversa durante várias vezes e dizer que aquilo não era brincadeira, e só continuaríamos quando eles ficassem quietos; todos queriam falar e ninguém queria ouvir, qualquer história que alguém contava todos começavam a rir e se dispersar.

O João disse que uma vez um menino falou que ele tinha nascido do avesso e bem baixinho ele terminou a história contando que o menino disse que ele tinha que ter nascido mulher (o João sempre brinca com as meninas). A Helena ficava me dizendo que aquilo estava chato e que ela queria brincar (percebi que ela não estava suportando aquela conversa). A Larissa contou que o pessoal da escola fica chamando-a de Menina Homem e a Ana disse que por causa dos dentes dela todo mundo fica chamando-a de Ronaldinha. (Fragmento do relatório da bolsista Lia, 13 ago. 2014)

A atitude das crianças evidencia como, de diversas formas, tentaram escapar da conversa: dispersão durante a leitura, respostas “prontas”, risos, piadas com as situações expostas pelos colegas, foram os mecanismos encontrados para não falar de si, ou, em outros casos, para não enfrentar a frustração dos colegas diante de suas atitudes depreciativas. Quando temos claro quais são os mecanismos usados pelas crianças para fugir de suas emoções, seu comportamento não será sentido como uma afronta ou desmerecimento em relação à atividade ofertada. Trata-se de pensar, de fato, qual é a origem desses comportamentos. O comentário de Helena, afirmando que a conversa estava chata, por exemplo, se tomado ao pé da letra, poderia ser sentido como um insulto ao trabalho que estávamos realizando. Contudo, o significado era oposto a isso: a atividade estava fazendo tanto sentido para ela que ela preferia se esquivar daquela situação, evitar a experiência de algo que para ela era doloroso.

Desde o início da leitura da história, realizada pela bolsista Lia, foi possível perceber que algo incomodava as crianças. As conversas paralelas não indicavam desinteresse, mas sua manifestação diante do significado que o texto poderia ter para elas. Durante a condução dessa atividade, procurei pontuar para as crianças, sempre que necessário, que o sofrimento do outro não era uma “brincadeira”. Eles sabiam disso! Fazer piadas era, naquele momento, um mecanismo de defesa para fugir de uma situação dolorosa. A conversa deixou evidente aquilo que os magoava e, ao mesmo tempo, o quanto, por diversas vezes, causavam no outro o mesmo sofrimento com o qual se diziam feridos, ou seja, diante de um ataque, a reação das crianças era sempre contra-atacar.

O registro das crianças na atividade evidenciou o quanto a conversa tinha sido significativa, apesar da agitação ou de aparentemente estar desagradando. O desenho de Helena representa que nossa interpretação de seu comentário no momento da conversa estava correta:

Os resultados das atividades foram incríveis, muitas das frustrações das crianças demonstradas durante a conversa foram materializadas nos desenhos. A Helena fez uma menina negra de cabelo enrolados no lugar em que era pra desenhar como ela é e embaixo ela fez uma menina loira de cabelos lisos. (Fragmento do relatório da bolsista Lia, 13 ago. 2014)

Assim, essa dificuldade para viver as emoções deve ser encarada como uma característica da mente humana, em qualquer idade. A situação descrita a seguir evidencia como também nós, na condição de adultos, podemos usar desse mesmo mecanismo para evitar as emoções, tanto no planejamento como na condução das propostas com as crianças.

Ensaio 3: Para que insistir, se podemos evitar?

Durante uma situação de escolha da história, interroguei a bolsista Camila sobre qual seria contada na semana seguinte. Rapidamente, ela indicou uma história que já havia pensado para o nosso momento com as crianças. Como desconhecia a história, pedi que sintetizasse a narrativa. Com o livro em mãos, iniciou a leitura do texto. Tratava-se de uma história curta, de trama simplificada e com um sentido confuso. O desfecho não apontava para uma conclusão e era, na realidade, bastante insignificante diante dos nossos propósitos com as crianças.

Assim que iniciou a leitura, despertou em mim certa curiosidade.... Não estava interessada em descobrir o final da história, mas confesso que durante toda a leitura minha atenção se guiava para o entendimento da razão pela qual a bolsista foi motivada àquela sugestão.

Em diversas situações anteriores, quando a sugestão das histórias partia dela, as escolhas dos textos eram sempre coerentes com narrativas que apresentavam uma estrutura significativa e interessante. Não fazia sentido!

Quando finalizou a narrativa, comentei sobre a qualidade do texto e sobre o que seria possível pensar a partir daquela escolha. Questionei se não era possível haver outra razão para aquela escolha, visto que se tratava de uma história tão desprovida de sentido, significado e coerência. A resposta foi enfática: “Acho que as crianças vão se divertir com essa história... Queria que essa semana tivesse uma história alegre”. Recuperei na memória uma conversa que havíamos tido sobre os encontros anteriores.

Foram contadas anteriormente as histórias “Ombela – a origem das chuvas”, de Ondjaki (2011) e ilustrada por Rachel Caiano, e “O menino Nito”, de Sonia Rosa (2002), ilustrada por Victor Tavares. “Ombela” é um conto de uma Deusa da Angola, que, ao chorar de tristeza, deu origem à chuva. Quando triste,

chorava nos mares para que suas lágrimas não prejudicassem os que viviam na terra. Entretanto, a deusa Ombela reconhece que o choro também pode fazer bem. Seu choro de alegria molhava a terra e enchia os rios e lagos. A história “O menino Nito”, como foi apresentada no capítulo anterior, aborda a temática do choro em ocasiões que envolvem sofrimento físico ou emocional.

Esses textos desencadearam nas crianças a possibilidade de narrar situações tristes: a prisão “injusta” do irmão, a perda de pessoas queridas, o “abandono” do pai foram alguns exemplos.

Nesse sentido, pontuei que a escolha da história subsequente me parecia uma tentativa de “aliviar” as conversas com as crianças, tanto para as próprias crianças na condição de lidarem com emoções difíceis de experimentar, como para ela, narradora, ter condições para tolerar as manifestações das crianças.

Diante dessa intervenção, Camila admitiu que em sua opinião os encontros anteriores foram “muito tristes”, pois “as histórias contadas foram difíceis para as crianças”. Ainda afirmou: “Queria alegrar um pouco, sabe?!” Discutimos então sobre como o momento com as crianças pode despertar circunstâncias difíceis para elas e para nós.

O “espaço para ser”, construído em sala de aula, não consiste apenas em criar momentos que coloquem as crianças diante de emoções que desde pequenos aprendemos a evitar em razão do sofrimento que nos causam ao serem acolhidas (ou enfrentadas). Esse trabalho exige também de nós uma capacidade para tolerar essas emoções e ainda, para nos mantermos disponíveis e atentos às possibilidades de alfabetizá-las em nós mesmos, inclusive. Não podemos esquecer que a escolha da história implica primeiramente em um envolvimento emocional do contador com o texto. Isso pode ser suficiente para desencadear um “evitamento” das emoções. Não queremos afirmar, portanto, que as histórias devem ser de sofrimento ou resultar necessariamente em sofrimento. Mas devemos nos preparar para essa possibilidade.

Assumir a contento esse papel de quem vai conduzir as crianças num processo de alfabetização das emoções presentes no espaço que criamos talvez seja nosso maior desafio. Especialmente porque envolve a construção primeira

de um vínculo com as crianças que permita a elas se sentirem seguras, acolhidas e respeitadas em suas necessidades. É esse vínculo que permite o surgimento dos três sentimentos subjacentes mencionados por Villela e Archangelo (2013).

Para que isso ocorra, como já apontamos aqui, é necessária, por parte dos adultos envolvidos nesse processo, disponibilidade mental para auxiliar no trabalho de alfabetização das emoções das crianças, o que implica inicialmente serem capazes de “alfabetizar” suas próprias emoções. Os encontros semanais do grupo para discutir as situações experienciadas na escola com as crianças e também o estudo de diversos textos que abordavam essa compreensão psicanalítica das nossas emoções contribuíram para que as ações com as crianças fossem, na medida do possível, menos “poluídas” pela nossa incapacidade de autoanálise ou menos confundidas com nossas próprias necessidades. Não foram poucas as vezes em que a discussão das situações envolvendo a contação e as propostas que a seguem serviram como oportunidade de pensar o significado da história ou de determinada manifestação da criança. Do mesmo modo, e a partir desse entendimento, era possível rever a atuação dos bolsistas e da pesquisadora diante do grupo escolar, de alguma criança mais especificamente e também diante da própria história escolhida para a contação.

Felizmente, as situações expostas anteriormente puderam ser compreendidas em seu real significado e convertidas de modo que fossem positivas para as crianças. Mas nem sempre isso acontece, especialmente no que diz respeito ao momento da conversa. Talvez, porque esse seja o momento em que falar de si, ou pensar sobre si, fique mais evidente para o grupo e para a própria criança. O encaminhamento da conversa era crucial para mantermos ou não o sentido da discussão diante das experiências emocionais das crianças. Neste exemplo isso não foi possível:

Após a história, chegou o momento da conversa. Aletéia retomou os acontecimentos principais da história, sobre cada personagem querer que o camaleão ficasse de determinada cor, e sobre ele sempre escolher a cor que lhe indicavam, sem usar aquela que ele realmente gostava/queria. Assim, Aletéia perguntou “já aconteceu isso com alguém aqui? De vocês decidirem fazer alguma coisa só pra agradar o amigo? Ou só porque o amigo falou que era legal?” Algumas crianças disseram que sim, mas demoraram a falar. Parecia que não haviam

entendido, ainda. Aletéia deu algum exemplo, mas não consigo me lembrar qual. Quando Aletéia perguntou se alguém já havia feito alguma coisa que sabia ser “errado”, que não podia/devia, as crianças compartilharam um ‘riso acanhado’. Eu havia me lembrado de um episódio da minha infância, mas, antes que eu dissesse, a professora disse que tinha 2 exemplos. E foram esses: 1) X 2) “proibido ir no ‘sabugueiro’ – barzinho na cercania onde morava. Julia e a prima foram conduzindo uma charrete (e nenhuma das duas sabia fazer isso). Após os exemplos, a professora disse “tá certo isso que eu fiz? Não, né? [...] – Aqui, percebi que os “planos” haviam ido por água abaixo. O tom moralista da conversa desviou completamente a atenção de uma reflexão sobre o sentimento de fazer algo que não queremos (sobre fazer algo que não queremos para agradar, por medo, para se sentir pertencente, por insegurança). No dia anterior, eu havia conversado com a Aletéia e falamos sobre essa conversa, sobre o fato de fazermos algo que não queremos não ser puramente negativo (pensando em cooperação, auxílio...). No entanto, após a fala da professora, ficou difícil continuar a conversa. Primeiro, porque não havia como “desdizer” o já dito. Então, diante de tudo, Aletéia apenas deu continuidade comentando sobre o fato de nem sempre termos escolha – às vezes, é necessário fazer algo que não queremos fazer, mas precisamos [...].

Nesse caso, o caráter moralista dado à conversa foi inevitável, de modo que não conseguimos recuperar a discussão, nem ao menos manter a proposta da atividade escrita, visto que a conversa não deu suporte para que a atividade fosse realizada. Nessa situação específica, o disparador foi o exemplo dado pela professora, porém, nós mesmos, embora tivéssemos planejado a atividade, corremos o risco de fugir do tema central da história, caso não ficássemos atentos aos rumos da conversa.

A questão de levar a conversa para a perspectiva moralista não fazia parte dos nossos planos. Nossa intenção com esse trabalho não era, em momento algum, “dar ensinamentos” com base em preceitos morais. Procurávamos sempre pensar nos sentimentos, nas emoções que vivemos diante dessa ou daquela situação, independente de isso ser moralmente certo ou errado. É claro que algumas questões éticas precisam ser preservadas. Na situação anterior, na história *Menina bonita do laço de fita*, por exemplo, ficou claro para as crianças que devemos respeito ao sentimento do colega: se algo o ofende, o magoa, não devemos repetir. Entretanto, pretendíamos que as crianças percebessem isso muito mais pela perspectiva do sofrimento causado no outro do que por uma regra moral: “proibido xingar o colega”. E, se a regra

existisse, que fosse em razão do reconhecimento pelo sofrimento do outro, e não pura e simplesmente pela regra.

De tal modo, a mente humana é capaz de criar inúmeras armadilhas para evitar que entremos em contato com nossas experiências mais íntimas. Para que possamos, de fato, criar um momento capaz de abordar aspectos emocionais, é preciso, primeiramente, ter consciência desses mecanismos de defesa, para tentar superá-los, ao invés de nos rendermos a eles.

4.3. Quando nossa ansiedade não nos permite ver que, na verdade, deu certo

Retomaremos aqui o relato sobre o bolsista André, mencionado no início deste capítulo, como disparador para pensarmos uma outra questão, presente não apenas na realização desta pesquisa, mas também na prática do professor (ou de qualquer outra profissão): a visão idealizada do nosso papel profissional. A teoria kleiniana pode nos ajudar a compreender melhor essa questão e o modo como isso se reflete em nossa prática, na sala de aula.

Como mencionamos aqui, Klein (1991, 1996) afirma que faz parte do desenvolvimento normal da criança uma relação de projeção e introjeção de objetos cindidos, primeiramente representados pelo seio da mãe, em objeto bom e objeto mau. Assim, partes más do *self* (ódio, desejo de aniquilamento, dor, desconforto) são projetadas para o objeto/seio mau, e partes boas (amor, prazer, satisfação, saciedade) são atribuídas ao objeto/seio bom. Progressivamente, esses objetos bons e maus são introjetados e sentidos como parte do próprio *self*. A autora afirma que um dos traços característicos da relação mais arcaica com o objeto bom, seja ele interno ou externo, é a tendência para idealizá-lo. Isso porque o ego mantém objetos maus fortemente afastados dos objetos bons, tendencialmente tornando o primeiro extremamente pavoroso e o segundo extremamente “perfeito”. O que ocorre, segundo Klein (1996, p.305, autoria do grifo?), é que:

À medida que o ego se torna mais organizado, as imagens internalizadas vão se aproximando da realidade e ele se identifica de forma mais completa com os objetos “bons”. O medo da perseguição, que de início era percebida como uma

ameaça para o próprio objeto bom é encarada como um equivalente à sobrevivência do ego.

Essa percepção dos objetos de forma mais completa marca, segundo Klein (1996), a mudança de uma relação com um objeto parcial para uma relação com objeto total, ou seja, integrados em mau e bom, e não mais cindidos, como visto antes. A partir dessa experiência, o ego é elevado a uma nova posição e poderá vivenciar uma situação de perda do objeto amado, que agora, sentido como um todo poderá, por consequência, também ser perdido como um todo.

Como um mecanismo de defesa do ego, a idealização pode funcionar como uma tentativa de preservar o objeto amado. Para Klein (1996, p.392),

a idealização é uma parte essencial da posição maníaca e está ligada a outro elemento importante dessa posição: a negação. Sem uma negação parcial e temporária da realidade psíquica, o ego não consegue suportar o desastre de que se sente ameaçado quando a posição depressiva está no auge. O onipotência, a negação e a idealização, intimamente ligadas à ambivalência, permitem que o ego primitivo se levante até certo ponto contra seus perseguidores internos e contra uma dependência submissa e perigosa em relação aos objetos amados, o que traz novos avanços em seu desenvolvimento.

Do ponto de vista prático, podemos pensar que a experiência da graduação, motivada pela apropriação de conteúdos teóricos referentes a nossa formação docente, pode nos transportar, psiquicamente, a uma visão idealizada da profissão professor. Numa fase inicial, ainda distante da sala de aula, tendemos a acreditar numa capacidade “onipotente” de mudança, de transformação da escola ou do espaço da sala de aula em que atuaremos. Pouco a pouco, os estágios e as experiências práticas com o espaço escolar nos colocam diante da realidade e somos assim impelidos a romper com essa percepção idealizada, “perfeita”, que tínhamos anteriormente. Não se trata, entretanto, de estar desmotivado ou de abandonar qualquer atitude de mudança e transformação do contexto educacional, mas de encarar de forma realista e corajosa os desafios da profissão, assumindo os sucessos e as derrotas que permeiam a vida de qualquer profissional.

A experiência desta pesquisa, dentro das ações propostas para o grupo do PIBID, colocou os bolsistas diante do contexto real da sala de aula,

vivenciando, de forma teórica e prática, os desafios e as glórias que a docência nos impõe.

Muitas vezes, nas reuniões de supervisão, lidávamos com essa frustração, de um ou outro bolsista diante da “perda do objeto amado”, daquela visão idealizada de que todo o seu trabalho sairia perfeitamente como planejado. Com o bolsista André, em diversas ocasiões, a partir de suas narrativas na supervisão, em contrapartida aos relatórios semanais elaborados, nos levaram a acreditar que, suas ações com as crianças não eram tão “desastrosas” como seus textos indicavam. Compreendemos que, de fato, o contexto da sala de aula propunha desafios que André não esperava enfrentar, e ainda, a necessidade de vivenciar situações que não se enquadravam nas expectativas criadas por ele quanto ao cenário da sala de aula. Apesar disso, boa parte do “fracasso” que ele relatava era, na verdade, uma representação real da sua dificuldade para encarar a “perda do objeto amado”, ou seja, sua visão de que uma atividade bem planejada seria obrigatoriamente uma atividade de sucesso, com o mínimo (ou nenhuma) de intercorrências possível.

Em algumas situações, com outras bolsistas, precisei acompanhá-las em sala de aula e conduzir a contação, para que compreendessem que determinados comportamentos das crianças faziam parte da proposta por duas vias: primeiro porque eram crianças e depois pelo significado emocional que as propostas representavam psiquicamente para elas. Precisamos romper com alguns ideais de que silêncio absoluto representa envolvimento ou interesse. Em algumas ocasiões a agitação pode ser mais representativa de significado emocional do que o silêncio.

A situação a seguir evidencia como, de fato, as atividades caminharam bem, e foram gradativamente se ajustando ao longo do ano:

Para este dia, levei o livro *Mamãe Zangada*, de Jutta Bauer. Escolhi este livro devido ao recorrente assunto de medo sobre os pais, castigos que apareciam em conversas anteriores. Além disso, pensei no aluno Victor que relatou ter medo de morrer com a sandalhada da mãe. As crianças se sentaram ao meu redor e comecei a ler o livro. Durante a leitura ouvia Bruno dizer que só poderia ser “uma ficção mesmo para acontecer isso” Quem já se sentiu dividido aos pedacinhos, como o pinguim? – Levantei a mão junto com várias outras das crianças. Durante a conversa surgiram inúmeras falas de como a mãe bate. Perguntei se sempre nossa mãe nos amava.

- Eu apanho de espada de São Jorge – disse Eduardo.
 - Ela bate para o nosso bem, professor – disse Polyana e outras crianças
 - Tem dia que ama e tem dia que não – disse Sofia
 - É assim professor, a mãe nos ama, mas, quando está brava não – disse Maria
 Conversamos que não é só com a mãe que nos sentimos em pedacinhos de vez em quando... Pode acontecer com algo que nos deixa bem triste. Caio citou o irmão que bateu nele, Maria citou o namorado que ela viu com outra menina.
 Perguntei às crianças se o pinguinzinho sabia que a mãe iria buscar eles e me disseram que não.
 - Então... Nem sempre sabemos se vai ter alguém que pode juntar nossos pedacinhos, não é mesmo? Mas, o importante é manter a esperança que poderemos nos juntar novamente...
 Crianças ficaram em silêncio e começaram a se dispersar com brincadeiras entre si...
 - Bom, a atividade que preparei para hoje é a seguinte. Vou entregar o caderninho para vocês e responderam o seguinte:
Eu já me senti em pedacinhos quando:
Eu já me senti inteirinho quando:
 As crianças foram para as suas carteiras. Bruno revelou-me sua dificuldade de lembrar um momento que ele se sentiu em pedacinho. Não conseguiu fazer. As demais crianças fizeram. Marina veio me entregar uma cartinha, era o desenho que me entregou na semana passada (Coração partido + parafuso + martelo + serrote = coração inteiro) com a seguinte frase: Você é muito especial para mim. (Fragmento do relatório do bolsista André, 12 dez. 2014)

A história escolhida por André, é duplamente representativa como fechamento das atividades realizadas com a turma naquele ano. Primeiro porque delineia uma situação pela qual todos nós passamos: a percepção de que estamos às vezes em pedaços e o reconhecimento de que esses pedaços são integralmente parte de um mesmo objeto (KLEIN, 1991). Na história, a mãe, objeto amado, é ao mesmo tempo objeto odiado. Num processo de identificação projetiva, o pinguim se parte proporcionalmente ao objeto amado, esperando que a mãe, no uso de sua capacidade para função alfa possa suportar seu ódio, sendo continente do qual o pinguim necessita e possa integrá-lo novamente, como objeto total, que ama e odeia, que é bom e mau.

Apesar das dificuldades, o bolsista André, com sua capacidade para função alfa, ao longo do ano foi desenvolvendo sua capacidade para pensar suas próprias emoções e lidar com a “perda do objeto amado” – a visão idealizada da profissão docente –, tolerando a frustração diante do aparente “desinteresse” da turma, da tentativa do grupo de “estragar” as atividades preparadas com tanta

dedicação e construir com o grupo um momento em que pudessem, juntos, pensar sobre suas emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período que compreende o surgimento deste projeto até a conclusão destas páginas envolveu diversas transformações de cunho teórico e prático que foram gradativamente, dando corpo à pesquisa aqui apresentada.

A ideia inicial, um tanto idealizada por uma interpretação teórica do conceito de *reverie* que, dentre outros aspectos, possibilitaria sempre ao adulto, na relação com a criança, compreender e atender em profundidade suas necessidades, foi pouco a pouco substituída por uma visão mais realista de que o adulto, quando disponível e aberto às necessidades da criança, pode acolhê-la em suas ansiedades e, eventualmente – e a partir dessa disponibilidade –, oferecer aquilo de que emocionalmente ela necessita.

Talvez seja esse o início e o fim do que este trabalho propôs: compreender que não estamos “magicamente” capacitados, nem por um bom aprofundamento teórico e nem por um “gesto sublime de doação”, a resolver os dilemas vivenciados pela escola, ou pelas crianças dentro desse contexto. Nem, ao menos, podemos criar, dentro do espaço escolar, um ambiente perfeitamente adequado àquilo que a criança demanda. Os percalços vivenciados na relação professor-aluno estão muito além do que uma tese pode propor. Tem raízes mais profundas em nossa história – daquela contada nos livros e das que guardamos em nós.

Assim, é preferível considerar que este texto, ao sintetizar o que vivemos com as crianças na aplicação desta pesquisa, pôde indicar algumas sugestões, teóricas e práticas, de como podemos pensar o espaço que a escola oferece aos seus alunos e criar meios para que esse espaço seja organizado da melhor forma possível.

Rezende (1994, p.32) relata que Bion, ao final de sua vida, em 1979, escreveu em um de seus artigos a frase *“a gente só faz aquilo que pode fazer”*. Teoricamente, essa afirmação elucida, na perspectiva psicanalítica, os limites da atuação do analista na relação com o paciente. Independentemente do seu nível de conhecimento teórico, técnico e de sua experiência profissional, não se faz nada além daquilo que se pode fazer. Não há “mágicas”, nem “milagres”. Na melhor hipótese, há disponibilidade e acolhimento regado a um bom

aprofundamento teórico, na tentativa de auxiliar o outro – e na relação com o outro – em sua busca pessoal para compreender a si mesmo.

Dentro da proposta de “espaço para ser” construído na sala de aula, conforme apresentamos, o olhar para as emoções postulou-se como imprescindível, num cenário em que se tende a priorizar o conhecimento teórico em detrimento do conhecimento pessoal, emocional, sem levar em conta, inclusive, que um interfere sobre o outro. Reconhecer que as emoções, que nossas experiências emocionais, estão presentes também no processo de aprender é um passo importante para que a criança seja amparada em suas necessidades, que, nessa perspectiva, deixam de ser, para a escola, exclusivamente cognitivas.

Posto isso, a proposta de construção do “espaço para ser” na sala de aula se configurou como uma oportunidade para que as crianças se sentissem acolhidas na presença de um adulto disponível para ajudá-las no processo de pensar suas emoções. A teoria de Bion (1988, 1991, 2004a, 2004b), em especial alguns conceitos abordados neste trabalho, como a capacidade para função alfa e para *reverie*, sendo um bom continente para acolher as ansiedades infantis, foram fundamentais para que o “espaço para ser” fosse instaurado.

De tal modo, não se tratou apenas da criação de um momento para contar histórias e falar, didaticamente, sobre suas emoções. Mas de um espaço apropriado para que pudessem vivê-las, seja elaborando sentimentos e experiências não digeridas, seja – e ao mesmo tempo – para viverem uma nova experiência. Em ambos os casos, olhar para si só seria possível mediante a presença de um adulto disponível para isso.

A organização do “espaço para ser”, em termos teóricos e práticos, não consolida, de fato, os efeitos que esse pode ter para a criança, mas funciona apenas como um propulsor daquele que será constituído verdadeiramente na relação com elas. “Ser”, nesse espaço, se concretizou à medida que as crianças reconheceram que algo foi criado para elas, em razão de suas necessidades. Um espaço onde poderiam “ser” como fossem, sem julgamentos ou moralismos, na presença do outro. Um espaço que poderia contribuir para aquilo que poderiam “vir a ser”, a partir desse conhecimento sobre si mesmas e da possibilidade de entender, de pensar, o que sentem ou desejam.

A partir desses precedentes, os textos infantis contribuíram para organizar simbolicamente as fantasias das crianças e sugeriram caminhos para seu futuro. Os relatos apresentados aqui ilustram como as histórias contadas, bem como as atividades que seguiam esse momento, na condução do adulto, contribuíram para possibilitar esse olhar da criança sobre si mesma.

Por vezes, esse encontro consigo mesma e com as próprias emoções se deu: a partir de uma identificação com os personagens do texto; a partir da narrativa de um colega e a partir da intervenção do adulto. Para algumas crianças, o resultado disso é o silêncio, quer por um mecanismo de defesa, quer pelo acolhimento de algo particular que pôde ser elaborado. Para outras, novas histórias puderam ser criadas e expressas em forma de desenho, texto escrito ou narrativa oral. Embora, em termos de pesquisa, essa expressão dos efeitos da história para a criança seja fundamental, em especial pela necessidade de documentar sistematicamente os resultados da pesquisa, vale mais, dentro dessa proposta, que esse momento seja significativo para a promoção de um encontro das crianças com as suas emoções.

É importante destacar que a postura de acolhimento e disponibilidade do adulto, nessas ocasiões, embora fundamental, não se constituiu como uma tarefa fácil. Por essa razão, insistimos em apontar as dificuldades vividas durante esse processo. Esse aspecto será relevante para, e se, no futuro, esse “espaço para ser” for novamente construído em sala de aula.

Pensando especificamente na escola em que essa pesquisa foi realizada, podemos afirmar que a continuidade desse trabalho em sala de aula dependeu, consideravelmente, do envolvimento de cada professor durante esse processo e do reconhecimento da importância da construção do “espaço para ser” em sala de aula, para além do que foi ofertado por nós, no curso do projeto PIBID, na escola.

Em parte, “nossos sucessos” com este trabalho foram resultados das reuniões semanais para estudos teóricos e supervisões, empenhadas no planejamento e no desenvolvimento de um espaço aberto e disponível às necessidades das crianças. Da disponibilidade dos adultos, bolsistas e pesquisadora, em acolher as crianças, ofertando aquilo de que emocionalmente necessitavam. E, além disso, do reconhecimento, por parte das crianças, da

importância desse espaço para elas, sendo capazes de usufruir desse momento, para pensar sobre si mesmas. Consideramos, assim, resultado não apenas do que foi ofertado na escola para as crianças, mas do encontro desse espaço ofertado com aquilo de que elas necessitavam. Esse encontro só se torna possível diante da disponibilidade de um e de outro para viver uma nova experiência.

Em contrapartida, “nossos fracassos” são a representação daquilo que de fato acontece nas relações humanas, quando idealizamos algo ou racionalizamos em excesso. Esbarramo-nos com a realidade do que vemos, de forma concreta, e do que sentimos, de fato. E o fracasso não está de modo algum nessa percepção, mas na dificuldade em encará-la, conforme Ferro (2011) nos alerta, para vencer nossa natureza humana de evitar uma emoção, ao invés de elaborá-la. Lidar com as emoções das crianças exige, em primeiro grau, que aprendamos a lidar com as nossas próprias emoções: a turma nem sempre fará silêncio (e quem disse que silêncio é sempre positivo?); nem todas as crianças vão se interessar completamente pelas nossas propostas; nem todo planejamento será perfeito; nem sempre saberemos identificar claramente por que isso acontece... Encarar as incertezas pode ser, se bem aproveitada, nossa melhor possibilidade de aprender, a partir das nossas experiências. E, com a lembrança de Bion (2004a, p. 5), ao citar Blanchot: “a resposta é a infelicidade da questão”²¹, que não nos falem perguntas.

A conclusão a que chegamos é que, no fim deste processo, tão positivo para nós e para tantas crianças, fizemos apenas o que podíamos fazer!

²¹ Originalmente grafada: “*La response est malheur de la question*”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALVES, Aletéia E. *O que as crianças contam?* – Narrativas de um grupo infantil. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. Obras escolhidas II. 5ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995. p. 219-220.

BETTELHEIM, Bruno. Trad. Arlete Caetano. *A psicanálise dos contos de fada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BION, Wilfred R. Uma teoria sobre o pensar. In: BION, W. R. *Estudos psicanalíticos revisados* (Second Thoughts). Tradução: Paulo Dias Correia. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

BION, Wilfred R. *O aprender com experiência*. Tradução: Paulo Dias Correia. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

BION, Wilfred R. *Elementos em Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2004a.

BION, Wilfred R. *Transformações: do aprendizado ao crescimento*. Rio de Janeiro: Imago, 2004b.

BOTELLA, César. Rêverie-reverie e o trabalho de figurabilidade. *Rêverie: Revista de Psicanálise*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 77-83, 2007.

BRENNAN, Ilan. *As narrativas preferidas de um contador de histórias*. São Paulo: DCL– Difusão Cultural do Livro, 2010.

BRITTON, Ronald. A situação edípica e a posição depressiva. In: ANDERSON, R. Conferências clínicas sobre Klein e Bion. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1994.

DAMÁSIO, António. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DANIEL, Patrícia. Análise de crianças e fantasia inconsciente. In: ANDERSON, R. Conferências clínicas sobre Klein e Bion. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1994.

ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Trad. Giovanni Cutolo, São Paulo: Perspectiva, 2005.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Art Med, 2008.

FERRO, Antonino. *A técnica na psicanálise infantil: a criança e o analista: da relação ao campo emocional*. Tradução: Mércia Justum. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

FERRO, Antonino. *Na sala de análise: emoções, relatos, transformações*. Tradução: Mércia Justum. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

FERRO, Antonino. *A psicanálise como literatura e terapia*. Tradução: Marta Petricciani. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

FERRO, Antonino. *Fatores de doença, fatores de cura – gênese do sofrimento e da cura psicanalítica*. Tradução: Marta Petricciani. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

FERRO, Antonino. Reverie: Problemas de teoria e de prática. *Rêverie: Revista de Psicanálise*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 65-72, 2007.

FERRO, Antonino. *Evitar as emoções, viver as emoções*. Tradução: Marta Petricciani. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FRANÇOIS, Frédéric. *Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer...* Tradução e adaptação: Ana Lúcia T. Cabral e Lélia Erbolato Melo. Seleção de textos: Regine Delamotte-Legrand. São Paulo: Humanitas, 2009.

FREUD, Sigmund. Recomendações aos médicos que exercem psicanálise. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 12. p. 149-59.

FREUD, Sigmund (1907). Escritores criativos e devaneios. In: FREUD, Sigmund. *"Gradiva" de Jensen, e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GUIGNARD, Florence. A universalidade e especificidade das contribuições de W. R. Bion a uma teoria psicanalítica do pensamento. In: FRANÇA, Maria Olympia de A. (Org.). *Bion em São Paulo: ressonâncias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 253-262.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura*. Trad. Carlos Rizzi, São Paulo: Summus, 1980.

KLEIN, Melanie. R. J. *Inveja e gratidão e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos:*

orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand L. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

OGDEN, Thomas. Rêverie e interpretação. *Rêverie: Revista de Psicanálise*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 61-64, 2007.

OGDEN, Thomas H. *Reverie e interpretação: captando algo humano*. São Paulo: Escuta, 2013.

PARSONS, Michael. Sobre a reverie. *Rêverie: Revista de Psicanálise*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 77-83, 2007.

REZENDE, A. M. Bion, formador de analistas. *Percurso*, Campinas, n.12, p. 27-32, 1994.

REZENDE, A. M. *Bion e o futuro da psicanálise*. Campinas: Arte Escrita, 2014.

SAFRA, Gilberto. *Curando com histórias: a inclusão dos pais na consulta terapêutica com crianças*. São Paulo: Sobornost, 2005.

SANDLER, Paulo César. *The language of Bion: A dictionary of concepts*. London: Karnac Books, 2005.

SANDLER, Paulo César. Reverie. *Rêverie: Revista de Psicanálise*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p.11-15, 2007.

SANDLER, Paulo César. Experiência emocional. In: REZZE, Cecil; MARIA, Evelise de Souza; PETRICCIANI, Marta (Org.). *Afinal, o que é experiência emocional em psicanálise?* São Paulo: Primavera Editorial, 2012.

SIERRA I FABRA, Jordi. *Kafka e a boneca viajante*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SILVA, Maria Emília Lino. Bion: o zero da experiência. *Psicologia USP*, São Paulo, v.10, n.1, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000100006 Acesso em: 25 de julho de 2017

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*. 3ª Edição. Editora Autêntica. 2010.

SILVERSTEIN, Shel. *A árvore generosa* (1983), trad. Fernando Sabino. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

VILLELA, Fábio C. B.; ARCHANGELO, Ana. *Fundamentos da escola significativa*. São Paulo: Loyola, 2013.

VILLELA, Fábio C. B.; ARCHANGELO, Ana. *A escola significativa e o professor diante do aluno*. São Paulo: Loyola, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, Donald. W. *A Criança e o seu Mundo*. Trad. Álvaro Cabral, Sexta Edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZIMERMAN, David E. *Bion da teoria à prática – uma leitura didática*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZIMERMAN, David E. *Manual de técnica psicanalítica [recurso eletrônico]: uma re-visão*. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZIMERMAN, David E. *Os quatro vínculos: amor, ódio, conhecimento, reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas*. Porto Alegre: Artmed, 2010.