

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

Claudia Regina Campanaro

DE CRONOS A KAIRÓS: O TEMPO E A ESCOLA À LUZ DA PSICANÁLISE

CAMPINAS

2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

Claudia Regina Campanaro

DE CRONOS A KAIRÓS: O TEMPO E A ESCOLA À LUZ DA PSICANÁLISE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos para obtenção do diploma acadêmico em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Ana Archangelo.

CAMPINAS

2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

C151d Campanaro, Claudia Regina, 1988-
De Cronos a Kairós: o tempo e a escola à luz da
psicanálise / Claudia Regina Campanaro. – Campinas, SP:
[s.n.], 2014.

Orientador: Ana Archangelo.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Tempo escolar. 2. Escolas. 3. Psicanálise e educação.
I. Archangelo, Ana, 1965- II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

15-026-BFE

Folha de Aprovação

De Cronos a Kairós: O tempo e a escola à luz da psicanálise

Ana Archangelo (orientadora)

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento (segunda leitora)

A todos que significam mais a minha vida nesse intervalo de tempo.

Agradecimentos

Neste agradecimento não existe ordem de importância, mas, talvez, de acontecimentos. Então, primeiramente, agradeço aos meus pais e à sua constante presença e participação em minha vida, estando perto ou longe. Agradeço-os por me trazerem à vida, e por me fornecerem sentido diário a ela com seu Amor, ajudando-me a investir em meus sonhos, tornando-os mais especiais. E aos meus irmãos pelas tantas influências, as quais, de alguma maneira, distribuem-se neste trabalho.

À Heloísa Antonioli, minha linda amiga e companheira de vida(s), pela força singular de sua constante parceria ao longo desta trajetória, e pela sintonia indiscutível que sempre me emociona. Este trabalho representa a força de um ciclo que não seria tão especial sem a sua preciosa amizade e capacidade de me compreender, muitas vezes, mais do que eu mesma.

À Fernanda Franco e à Daniele Marchiori, que no início do trabalho me ajudaram a estruturar meus pensamentos e ideias, e pela importante amizade que temos.

Ao Anderson Cavalini, amigo querido, pelo sem-número de vezes em que me ajudou ao longo da elaboração deste trabalho. Na verdade, folhas e palavras não bastariam. Deixo, então, que fique com a certeza de minha eterna gratidão por sempre estar ao meu lado nas vezes em que solicitei e, principalmente, quando não o fiz.

À minha professora e orientadora Ana Archangelo, pelo constante comprometimento e companheirismo, por sua enorme paciência e incentivo. Acho que, no fundo, nunca tive dificuldade em reconhecer o quanto ela me fez extrair o melhor de mim, até mesmo, ou principalmente, quando duvidei. Agradeço-a por sua fiel capacidade de se fazer presente e de tantas maneiras, em tantos momentos, e por renovar, em mim, o sentido de permanecer neste curso.

À professora Lilian Nascimento, por proporcionar experiências significativas nas aulas da graduação, e por aceitar o convite para ler este trabalho.

Ao PIBID Pedagogia, onde aprofundei minhas raízes com o conhecimento junto às crianças, à escola, à professora Pollyanna – sempre tão atenciosa e parceira -, e aos colegas dos grupos que se formaram ao longo dos três anos de projeto em minha vida.

À valiosa amizade da Vanessa Alves, que especialmente na reta final deste trabalho não se afastou de mim por um minuto sequer. Tenho comigo, suas frases de apoio, sua eterna preocupação e carinho em diversos dias, principalmente nos mais difíceis para mim.

À Aletéia Eleutério, amiga que também tive privilégio de ganhar com a experiência do projeto. Sou grata pelas tantas vezes em que me encorajou e acolheu de forma tão significativa em nossas conversas.

À Tagiane Luz, que se mostrou disponível para qualquer ajuda, indicando referências, e também me auxiliou e tanto apoiou em conversas.

Se minha “consciência gramatical” tivesse nome, certamente seria este: Lourdes Kassouf. Agradeço-a pela especial amizade e por me ensinar a escrever no mundo dos adultos.

Ao grupo de amigos da Academia Ponto Dança. Especialmente à Heleonora Lucas, Kátia Bueno, Fernanda Piazza, Paula Vieira, Camila Geroto, Isabel Egerland, Victor e Vinicius Oliveira. Sei que de muitas formas, dançar e estar com vocês contribuiu para meu estado emocional durante a escrita deste trabalho.

À Amanda Nicolaidis, com quem sempre pude e posso contar em todos os momentos, e a quem considero uma das melhores conquistas da graduação ao lado da Heloísa.

À amizade especial da Laís Peterlini, por ler meu trabalho e oferecer seu apoio nesta reta final, e por estar sempre ao meu lado (sempre).

Obrigada à Rosana, Denise, Aline Nery, Letícia Peressinoto, Suzane Nascimento, Camila Christinelli, Sabrina Barrichelo, Fernanda de Araújo que, de muitas maneiras, estiveram comigo nesse percurso fornecendo apoio com sua amizade.

Obrigada à Flávia, Valéria, Hanna, Marina, Lívia, Daniele e Yuri, cuja companhia ao longo do curso foi crucial, saudável, acolhedora e divertida. Nossa amizade é fonte de inspiração e de muitos desejos que declaro nas linhas e entrelinhas deste trabalho.

Muito obrigada a cada um de vocês, e a todos que, à sua maneira, permitem-me ressignificar sentidos diários à vida, e inspiram a combinação das palavras que se somam aqui.

Resumo

Mediante pesquisa bibliográfica, com ênfase em Winnicott e Bion, e considerações de relatórios sobre experiências vividas em uma escola pública da periferia de Campinas, por meio do PIBID/CAPES – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pedagogia, o trabalho faz uma breve exposição acerca de algumas noções do tempo. Para isso, primeiramente, fornece uma breve exposição a respeito da origem do tema. Em seguida, traz uma contextualização histórica a respeito da percepção e internalização do tempo em relação ao homem. Depois, indica algumas ideias sobre o tempo, pensadas pela psicanálise e em consonância com o brincar - no contexto do projeto e na escola como um todo. Por fim, expõe algumas reflexões possíveis entre o tempo e estes espaços, indicando e indagando acerca das possibilidades das relações que neles se circunscrevem.

Sumário

Apresentação	10
De onde falo? Onde tudo começou: PIBID.....	10
Como surgiu o tema	13
1. O tempo na história do homem	17
2. O tempo e a psicanálise: teorias e enredos	21
2.1. O desenvolvimento humano e as relações temporais de Winnicott.....	21
2.2. O desenvolvimento humano e as relações temporais de Bion.....	29
3. O tempo e a escola.....	36
Considerações Finais	45
Bibliografia	47

Apresentação

(...) Correr para chegar, aonde?

Passagem de ano é o velho relógio que toca o seu carrilhão.

O sol e as estrelas entoam a melodia eterna: “Tempus fugit”.

E porque temos medo da verdade que só aparece no silêncio solitário da noite, reunimo-nos para espantar o tenor, e abafamos o ruído tranquilo do pêndulo com enormes gritarias. Contra a música suave da nossa verdade, o barulho dos rojões...

Pela manhã, seremos, de novo, o tolo Coelho da Alice: “Estou atrasado, estou atrasado...”

Mas o relógio não desiste. Continuará a nos chamar à sabedoria:

Quem sabe que o tempo está fugindo descobre, subitamente, a beleza única do momento que nunca mais será...

Tempus Fugit, Rubem Alves

De onde falo? Onde tudo começou: PIBID

Desde 2012, sou bolsista do projeto PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pedagogia, o qual é realizado em uma escola pública da periferia de Campinas. O projeto desenvolve um *momento para brincar*, durante uma hora, em sala de aula, para crianças do primeiro ao quinto ano. Cada bolsista acompanha uma turma durante o período mínimo de quatro horas. Ao longo do segundo semestre de 2013, iniciamos um momento para contação de histórias (antecedendo o brincar), no qual uma história infantil é lida para as crianças, seguida de uma roda de conversa e, depois, é proposta uma atividade. É importante dizer que essa atividade proposta não se restringe a algo meramente “pedagógico”, com vistas a avaliar aspectos cognitivos, ou com o objetivo de gerar, apenas, um produto final com o material produzido pelas crianças. Ao contrário, trata-se de atividades significativas, de modo a provocar a busca pela verdade¹ contida na história lida, bem como a busca pela verdade evocada na criança através da história e da conversa. Além disso, relatórios são

¹ “Bion sempre deu uma relevância especial à verdade, considerando-a essencial para o crescimento mental; ele entendia que sem ela o aparelho psíquico não se desenvolve, morre de inanição. A busca da verdade impõe a necessidade de estabelecer confrontos e correlações (...)”. ZIMERMAN, D.E, Bion: Da teoria à prática – uma leitura didática, 2.ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

produzidos a partir de tudo o que é observado, vivenciado e desenvolvido no período das quatro horas na escola. Esses relatórios são discutidos em reunião entre todos os bolsistas, junto à professora doutora Ana Archangelo, e duas demais coordenadoras doutorandas – Aletéia Chevbotar e Tagiane Luz. O projeto apoia-se em teorias da psicanálise - estudamos textos de autores da psicanálise, para fundamentar o narrar e o brincar desenvolvido na escola - e, portanto, a supervisão e discussão dos relatórios são fundamentadas a partir dessa ótica.

Sobre meu envolvimento e experiência adquiridos com o projeto, posso dizer que, entre tantas coisas, o trabalho me ensinou por meio de estudo, discussão, e do contato e relacionamento com as crianças, que nem sempre uma criança, com um brinquedo em mãos, brinca.

Muitas crianças que estiveram excessivamente sozinhas utilizam o brinquedo como uma forma de experimentar continuidade de si mesmas e de se acompanhar. Esses brinquedos são importantes porque oferecem à criança a experiência de corporeidade e de presença, decorrente das suas formas sensoriais. Nesses casos, os brinquedos não são ainda verdadeiramente símbolos. Poderão vir a ser símbolos no momento em que alguém puder estar junto da criança, reconhecendo que esses brinquedos têm o caráter de presença sensorial. Esse reconhecimento poderá dar à criança o acesso a algo para além da experiência sensorial.

O brincar nasce de um testemunhar. Depois do testemunho de alguém, o Outro estará presente de forma indireta nos brinquedos simbólicos que a criança estará utilizando. (SAFRA, 2006, p.17, grifo meu)

A importância do testemunhar para a criança exalta, também, o reconhecimento da importância do brincar. Pude perceber, cada vez mais, que a comunicação é fundamental no brincar, seja ela narrada verbalmente, ou silenciosamente, com gestos, expressões e olhares, ou por meio dos próprios símbolos. Assim, também notei o quanto solicitamos atenção e reconhecimento para nos significarmos neste corpo e nas relações estabelecidas com ele e, também, por meio dele, desde muito cedo. Se a capacidade de simbolização devidamente ofertada a um bebê faz eco ao longo de todo seu desenvolvimento, é preciso reconhecer a

importância e beleza que reside nisso. Lembro-me, por exemplo, do quanto me emocionei, e ainda me emociono, ao reconhecer a verdade das palavras contidas aqui:

Embora os bebês normais variem bastante quanto à velocidade de seu desenvolvimento (especialmente medido por fenômenos observáveis), pode-se dizer que, com 12 semanas de vida, eles são capazes de executar o seguinte jogo: instalado para ser amamentado (ao seio), o bebê olha o rosto da mãe, e sua mão sobe de forma que, no jogo, o bebê está alimentando a mãe através de um dedo na boca desta. (DAVIS e WALLBRIDGE, 1982, p. 134)

É claro que não se trata de um jogo marcado, necessariamente, pela ordem dos significados descritos acima. Pode ser que não haja um envolvimento suficiente para que a comunicação ocorra nesta perspectiva simbólica. Entretanto, considerando a possibilidade de a comunicação ocorrer, e de a entrega entre mãe e bebê ser realizada, é possível perceber a importância, e a beleza, desse mais-que-testemunhar; a importância desse *enlace*, sendo um testemunho seguido de uma troca, onde mãe e bebê doam partes de si ao outro. Reforço, assim, que o brincar é um jogo que carece de relações, necessita do outro e, além disso, de um tempo e um espaço dedicado ao bebê ou à criança, bem como aos símbolos criados nesse enlace e compartilhados a partir de então.

Além disso, é importante dizer que, no projeto, encontrei sentido e terreno para aprofundar as raízes de minha formação como pedagoga. As experiências ofertadas ao longo desses anos de PIBID foram além daquelas que obtive nos estágios exigidos pelo curso. Com isso, não diminuí, de modo algum, as experiências dos estágios que realizei, pois elas foram, sem exceção, muito proveitosas e promissoras. No entanto, o tempo dos estágios, e de acompanhamento e problematização junto aos professores responsáveis pelas disciplinas, não permitia o aprofundamento que julgo necessário. Por meio do projeto, com a supervisão de relatórios, foi possível adquirir orientação e segurança para o desenvolvimento das atividades que surgiam. O acompanhamento contínuo das coordenadoras permitiu que eu me tornasse

mais crítica e cuidadosa diante das abordagens trabalhadas na escola - mais crítica em relação às ambições das atividades que escolhia, à busca de diálogos significativos; cuidadosa, em relação às mesmas e, também, quanto à entrega e disponibilidade de corpo e mente naqueles momentos com as crianças. Ao longo do trabalho será possível identificar a consistência dessas falas.

Como surgiu o tema

Em 2013, quando começamos a pensar e a elaborar atividades envolvendo um momento para a contação de histórias, em conversa com a professora responsável pela turma que eu acompanhava – sempre tão disposta e disponível -, surgiam possibilidades de *temas*² a serem trabalhados junto às crianças. Além dessa parceria, é inquestionável o suporte que recebi da professora doutora Ana Archangelo, com a qual sempre pude contar junto à orientação, apoio, conselhos e opiniões durante todos esses anos. Muitas foram as vezes em que trocamos e-mails para pensarmos em atividades importantes e significativas para crianças e, noutras vezes, para que eu pudesse sentir segurança a respeito do que eu observava e buscava aprimorar para desenvolver na escola. Assim, no mês de novembro de 2013, com a ajuda da professora da escola, e em conversa com a professora Ana, via e-mail, tive algumas ideias a respeito de uma proposta a ser trabalhada em sala de aula:

Livro: O Homem que Roubava Horas

Autor: Daniel Munduruku

Ilustrações: Janaina Tokitaka

² A partir das observações e do convívio com as crianças, identificávamos temas que eram recorrentes entre o relacionamento das crianças com a turma, entre si, entre mim e/ou a professora, com o brincar, com a aprendizagem. Exemplo de temas: preconceito, crença nas capacidades, medo, etc.

Sinopse

Eu roubo as horas para lhes dar tempo.

Tempo de aprender a usar o tempo.

Quem tem hora não tem tempo:

tempo de olhar o tempo.

O novo livro de Daniel Munduruku conta a história de um homem sem nome, sem casa, cuja família era composta por um monte de cachorros. Ele tinha uma personalidade tão peculiar que **mudou a forma das pessoas (de) se relacionarem com o tempo e consigo mesmas**. "O Homem que Roubava Horas" leva o leitor a pensar sobre o verdadeiro valor do tempo e em como suas horas são gastas. (MUNDURUKU, 2007, grifo meu)

Tema: Relacionamento/respeito com o tempo, consigo mesmo e com os outros

Abordagem: A qualidade do tempo é marcada pela maneira com a qual preenchemos nossas horas. Nem sempre é possível viver um dia inteiro fazendo, apenas, coisas de que gostamos, e isso quer dizer que precisamos, tanto quanto possível, nos organizar. Organizar as horas de nossos dias (lembrando que imprevistos acontecem) é termos tempo para fazer nossas tarefas e, também, tempo para nos divertir.

Toda criança (e também os demais) tem/têm o direito de se divertir, de brincar. Reservar e dedicar um tempo para isso significa *respeitar a si mesmo*. E isso, por sua vez, ressalta a importância de cuidarmos da saúde do nosso corpo e da nossa mente.

Pensando nisso, de que outras maneiras nós podemos nos respeitar? (1)

E de que maneiras nós podemos respeitar os outros? (2)

(1) Comentários - tempo para dormir, para nos alimentar, para estudar/fazer tarefas; estar com quem a gente gosta; fazer coisas de que gostamos (...)

(2) Comentários - permitir que o outro seja/pense/aja diferente de nós; ser sincero; ser gentil; "repartir" nossa amizade e nossas coisas (...)

* As questões referentes ao número (2) devem-se, principalmente, ao fato de a professora ter comentado sobre a necessidade de falar sobre respeitar o outro. A turma tem se ofendido com frequência (apelidos, palavrões, tapas...). De certa forma, achei que o assunto se somaria à ordem das ideias que segui a partir da história.

A partir desse roteiro que elaborei em consonância com o tema indicado, minha ideia para a atividade foi uma proposta que pedia às crianças para que preenchessem as horas de um relógio (desenhado em uma folha) com as "horas" de que elas mais gostavam. Além disso, pelo menos uma hora desse relógio deveria se referir a um momento que elas considerassem

chato ou ruim. Diante dessa proposta, a professora Ana comentou haver um problema em meu planejamento, pois a narrativa apresentava um tempo não cronológico, enquanto eu reduzia a atividade a ele. Então, a sugestão foi a de que eu pesquisasse sobre os tempos de Kairós e Aión, refletindo acerca de algumas percepções tais como:

(...) Veja que o respeito ao tempo é algo bastante difícil de circunscrever, quando não nos submetemos ao Cronos. O tempo da criatividade, o tempo certo para a coisa certa (tempo oportuno), resistem ao tempo do Cronos. Talvez essa distinção possa fazer sentido para as crianças: aquela vontade de que o brincar não acabe nunca, por exemplo, vai ter legitimidade, se pensada por essa perspectiva mais ampla de tempo. Talvez a "falta de respeito" que a professora identifique nas crianças possa ser um sinal da "falta de respeito" da escola em relação aos outros tempos não subordinados ao Cronos, que as crianças tanto prezam e de que tanto precisam... (e-mail enviado pela professora Ana Archangelo, 2013)

A partir disso, e graças a essa contribuição, o que extraí de toda a conversa foi a possibilidade de dividir esta proposta em três etapas. A primeira etapa contaria apenas com a leitura. A segunda, com a divisão da turma em 3 grupos, sendo que cada um ficaria com um tempo - Aión, Kairós e Cronos³. Assim, eu levaria recortes sobre as ideias de cada tempo, talvez algumas figuras, para que depois cada grupo pudesse explicar sobre seu respectivo tempo. E, por fim, a terceira etapa contaria com a reflexão acerca das seguintes questões:

1) *O que eu mais gosto no tempo é:*

2) *O que eu menos gosto no tempo é:*

³ Aión é uma era sagrada, absoluta, eterna, e também é a palavra grega para a eternidade. Sem início nem fim e sem uma medida precisa - imagine um fluxo em que os momentos não passam cronologicamente. Diz-se que é o tempo dos deuses - seria este o mesmo andamento do Inconsciente?

Cairos (Kairós), que também significa oportunidade, refere-se a um período determinado no tempo, em que algo especial acontece. Em grego significa *momento oportuno* ou *certo*. Também é a palavra grega para a meteorologia na ocasião, ou o tempo no sentido de *clima*. Em Pitágoras, o termo é empregado como momento de abertura ou oportunidade de sucesso.

Cronos - provavelmente o termo foi generalizado a partir dos deuses homônimo - seria o tempo cronológico, que se sucede na realidade. De acordo com a teogonia órfica, atribuída ao poeta mítico Orpheus, que deu origem à mitologia grega, Cronos surge no princípio dos tempos, formado por si mesmo. (Disponível em: http://www.apoa.com.br/correio/edicao/232/espaco_tempo_em_analise/72)

3) *Se eu pudesse criar um tempo, ele seria assim (escrita e desenho):*

A partir disso, a professora Ana sugeriu que fosse dada ênfase à possibilidade de as crianças “criarem um tempo”. Embora houvesse alguma dúvida sobre como entenderiam essa proposta, as etapas precedentes da atividade nos daria condições de sondar a compreensão da turma e a viabilidade da atividade. Assim, diante de toda a conversa, ideias e preparo, fui à sala de aula com o referido livro infantil em mãos. Pouco do planejado se concretizou. Estávamos encerrando as atividades naquele ano, e não houve tempo para dar continuidade às propostas para além da primeira etapa – a de leitura. No entanto, ainda assim, dessa conversa sobre um projeto a ser desenvolvido com as crianças, e em conversa com um amigo muito querido, pensei na possibilidade de desenvolver um trabalho que abarcasse a questão do tempo na vida escolar das crianças. Pensando nessa abordagem, seria impossível me distanciar de minha relação pessoal com o tempo e, também, da psicanálise. Foi assim que defini o tema de meu TCC e, por essa razão é que procuro relacionar, ao longo do texto, de que maneiras a integração do ego (WINNICOTT, 1962) e a tolerância, ou não, à frustração (BION, 1962) permitem à criança se relacionar com os diferentes tempos, e como isso atua ao longo do desenvolvimento humano e repercute no espaço escolar.

1. O tempo na história do homem

No princípio da vida humana, quando penso na origem do que hoje chamamos homem moderno, imagino como o homem organizava sua vida de acordo com as necessidades do dia a dia, e às quais associa limitações voltadas, principalmente, à fome. Então, sendo a caça a principal atividade do homem, imagino-o lançando-se à sorte para poder sobreviver. Sob esta perspectiva, por meio de sucessivas experiências de tentativa e erro, ele passou a intuir a presença do tempo ao verificar, por exemplo, a eficácia de seus instrumentos de caça (mesmo sem uma noção exata da física, foi preciso testar a velocidade e a força de uma lança). Além disso, este homem, que podemos considerar primata, precisou lidar com o “prazo de validade” da carne obtida através da caça (ao matar um animal de grande porte, por exemplo, quanto tempo haveria para comer a carne antes que ela começasse a apodrecer?). Foi preciso, também, adaptar-se aos hábitos dos animais que pretendia caçar, daqueles dos quais deveria se proteger e fugir, e dos que poderiam roubar a sua caça. E esses hábitos, por sua vez, certamente eram diferentes conforme a região, o período do dia – manhã, tarde, noite – ou época do ano (verão, inverno). Enfim, sabendo que o princípio da vida humana pautado em inúmeras experiências que forneceram noções essenciais, tanto no que diz respeito à sobrevivência, quanto no que concerne à criação de significados, é possível reforçar a capacidade de resignificação existente no homem.

Ao longo da história, junto ao processo civilizatório no qual o homem deu início à vida no campo e deixou de ser uma criatura selvagem, outras considerações passaram a ser feitas no que se refere à organização do modo de vida em relação ao tempo. Assim, a construção histórica acerca da concepção do tempo foi e é, por assim dizer, um processo por meio do qual as pessoas organiza(va)m sua rotina conforme as demandas advindas da

estrutura espacial na qual se encontra(va)m. Em meados do século XVII, por exemplo, a notação do tempo é entendida e experimentada como orientação pelas tarefas, de modo que o tempo estava a favor da execução de tarefas, e não o contrário. Em *Costumes em Comum*, temos:

É possível propor três questões sobre a orientação pelas tarefas. Primeiro, há a interpretação de que é mais humanamente compreensível do que o trabalho de horário marcado. O camponês ou trabalhador parece cuidar do que é uma necessidade. Segundo, na comunidade em que a orientação pelas tarefas é comum, parece haver pouca separação entre “trabalho” e “vida”. As relações sociais e o trabalho são misturados – o dia de trabalho se prolonga ou se contrai segundo a tarefa – e não há grande senso de conflito entre o trabalho e o “passar do dia”. Terceiro, aos homens acostumados com o trabalho marcado pelo relógio, essa atitude para com o trabalho parece perdulária e carente de urgência. (THOMPSON, 1988, p. 271-272)

Thompson indica que, à medida que o trabalho passa a ser medido pelo tempo, tem-se a transição da orientação pelas tarefas para a orientação pelo trabalho marcado. E, logo, o autor percebe transformações da noção de tempo:

Aqueles que são contratados experienciam uma distinção entre o tempo do empregador e o seu “próprio” tempo. E o empregador deve usar o tempo de sua mão-de-obra e cuidar para que não seja desperdiçado: o que predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo quando reduzido a dinheiro. O tempo agora é moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta. (THOMPSON, 1988, p. 272)

A distinção entre os modos de se relacionar com o tempo rebatem, por fim, nas relações sociais e, igualmente, nos modos de perceber, vivenciar e experimentar o tempo. No século XVIII, período destacado pela Revolução Industrial, incorporou-se a substituição da mão de obra pela máquina e, assim, ao poupar-se o tempo do trabalho humano, produzia-se mais e, conseqüentemente, lucrava-se mais. Além e em decorrência disso, as horas ganharam formas/formato e, ao serem instrumentalizadas em relógio, o tempo passou a ser, também, símbolo de status:

O pequeno instrumento que regulava os novos ritmos da vida industrial era ao mesmo tempo uma das mais urgentes dentre as novas necessidades que o capitalismo industrial exigia para impulsionar o seu avanço. Um relógio não era apenas útil; conferia prestígio ao seu dono, e um homem podia se dispor a fazer economia para comprar um. Havia várias fontes, várias oportunidades. (...) Sempre que um grupo de trabalhadores entrava numa fase de melhoria do padrão de vida, a aquisição de relógios era uma das primeiras mudanças notadas pelos observadores. (THOMPSON, 1988, p.279)

No decorrer das mudanças, e da constante participação do homem nessa dinâmica, temos a tecnologia como outro fator de considerável impacto na noção e experimentação do tempo. A era da informação e da comunicação acabou por “fragmentar” o homem, de modo que ele pode encontrar-se, no mesmo minuto, posicionado geograficamente em um lugar, enquanto interage com outras localidades por meio do computador ou celular. A partir dessa perspectiva, tem-se a noção de um tempo que envolve o homem em uma rotina na qual o presente adquire esferas simultâneas – faz-se x *enquanto* faz-se, também, y. Nasce, nessa era, uma espécie de corrida e a necessidade de “estar em dia” com as tarefas, para, futuramente, poder usufruir um tempo ocioso, de lazer e prazer. Essa espécie de cisão do tempo entre hora do trabalho e hora da diversão, no entanto, não pertence somente à era tecnológica, pois já no século XVIII Thompson discute:

Se vamos ter mais tempo de lazer no futuro automatizado, o problema não é “como as pessoas vão conseguir consumir todas essas unidades adicionais de tempo de lazer?”, mas “que **capacidade para a experiência** (grifo meu) terão as pessoas com esse tempo livre?”. Se mantemos uma avaliação de tempo puritana, uma avaliação de mercadoria, a questão é como empregar esse tempo, ou como será aproveitado pelas indústrias de entretenimento. Mas se a notação útil do emprego do tempo se torna menos compulsiva, as pessoas talvez tenham de reaprender algumas das artes de viver que foram perdidas na Revolução Industrial: como preencher os interstícios de seu dia com relações sociais e pessoas mais enriquecedoras e descompromissadas; como derrubar mais uma vez as barreiras entre o trabalho e a vida. Nasceria então uma nova dialética em que algumas das antigas energias e disciplinas migrariam para as nações em processo de industrialização recente, enquanto as antigas nações industrializadas procuram redescobrir modos de experiência esquecidos antes do início da história escrita (...). (THOMPSON, 1988, p.302)

Os conflitos que se somam no entorno das noções acerca do tempo, cuja experimentação cria barreiras e/ou canais possíveis de comunicação e deslocamento, vão

marcando, assim, a participação ativa do homem no constructo e relação dos modos aos quais ele se manifesta na rotina que cabe nas vinte e quatro horas do dia.

Ao pensarmos em *passado*, *presente* e *futuro*, deparamo-nos com a verdade da experiência do tempo, o qual é *contínuo*, até que ele cesse em seu particularismo – morte - e, simultaneamente, *descontínuo*, se percebido a partir de suas rupturas (percebo que é “hora de acordar” porque o despertador toca, e interrompe a continuidade do sono); e também *diferenciado*, pois, ainda que se repita, a unicidade de cada instante está manifesta. Saber e perceber a continuidade, descontinuidade e diferenciação do tempo não nos torna, contudo, aptos a lidar pacífica e verdadeiramente com as experiências temporais no decorrer de sua passagem. Em outras palavras, saber e reconhecer os impactos da força atuante do tempo não garante uma relação de compreensão e de sentido existencial junto a ele. Trata-se, então, de reconhecer o tempo de Cronos, o devorador, que nos impõe limites ao passo que só delimita e marca, e de também reconhecer o tempo de Kairós, o da entrega, o qual nos permite qualificar e ressignificar experiências. Assim, à medida que o homem passa a lidar com a dinâmica da experiência em Cronos e Kairós, sem encará-las por uma perspectiva indissociável, apesar de suas diferenças, cria-se uma relação mais harmônica com o tempo. Ou seja, ao passo que o tempo devora, ele também se apresenta como terreno aberto, sem margens; ao homem, é apresentada a trilha, o traço delimitável e inevitável de orientação, todavia, nunca lhe é ignorada a mata fechada ao redor, aquela à espera do “abrir mão” diante das novas possibilidades de passagens. Cabe aos sujeitos reconhecer a dinâmica e importância das margens do tempo e, também, a de suas ausências.

2. O tempo e a psicanálise: teorias e enredos

Unir tempo e psicanálise, para mim, representa a junção de dois elementos que muito me ensinam. O tempo, à sabedoria de sua passagem, sempre possibilitando o exercício da autoavaliação e reconhecimentos, apaziguando a relação entre recordações e esquecimentos. A psicanálise, possibilitando reconhecer verdades, e permitindo mergulhos profundos em suas nuances, abrindo espaço para ressignificá-las. Assim, os temas em questão se inter-relacionam, dialogam e se manifestam, operando no *eu* e (res)significando o espaço que ocupamos. Escolhi as teorias de Winnicott e Bion como guias para orientarem os elementos que pretendo discutir junto a trechos de momentos que vivenciei no PIBID, alguma poesia, e um pouco de minha história.

2.1. O desenvolvimento humano e as relações temporais de Winnicott

Para pensar o tempo é preciso considerar os modos como ele é significado nos e para os sujeitos. Assim, será necessário considerar, também, os estágios iniciais do desenvolvimento humano. Quando ainda no útero materno, o bebê experiencia um tempo inominável, pois sua vida está em curso completamente dependente de sua mãe. Envoltos pelo líquido amniótico, conectados ao cordão umbilical, e com suas percepções sendo desenvolvidas biologicamente com o passar dos meses, o bebê vai, experimentando aquele espaço. Toques com as mãos e pequenos pontapés vão indicando ao bebê a ideia de um limite, embora, obviamente, ele não se dê conta de este limite pertencer a outra pessoa. Então, após o nascimento, e diante da primeira experiência de ruptura, o bebê passa a lidar com novas

experiências – fome, frio, calor, dor. Tudo que chega até ele, chega de forma nova e, portanto, desconhecida.

Perceber-se no mundo exige que, antes, percebamo-nos como sujeitos dotados de unicidade, apesar das tantas relações de dependência com o outro. Inicialmente não há, no bebê, individuação. As novas experiências às quais ele está vulnerável, não são percebidas em sua totalidade. Aos poucos, as experimentações corpóreas levam o bebê a lidar com o tempo – de espera para mamar, limpar, dormir, embalar -, e são elas que permitem uma noção, a ele, de ser dependente da mãe, mas não mais de estar fundido ao seu corpo. Para que isso ocorra, Winnicott teoriza a relação de dependência em três etapas: (1) *dependência absoluta* – marcada de modo atemporal, de modo que o bebê está fundido à mãe, sem identificar alguma noção a respeito dessa relação, e apenas usufruindo os benefícios da mesma; (2) *dependência relativa* – através da qual o bebê pode perceber e relacionar os cuidados da mãe a impulsos pessoais; (3) *rumo à independência* – o bebê adquire, através de memórias corporais, uma relação de confiança no ambiente, introjetando e projetando necessidades relacionadas aos cuidados ofertados pela mãe.⁴ A respeito da terceira etapa, é importante mencionar que “A independência nunca é absoluta. O indivíduo sadio não se torna isolado, mas se relaciona com o ambiente de tal modo que se pode dizer que o indivíduo e o ambiente se tornar interdependentes.”⁵ (WINNICOTT, 1963 apud Davis e WALLBRIDGE, 1982, p.50)

O processo que rumo o bebê a essa noção de unicidade requer, então, além de uma mãe suficientemente boa, a existência de um ambiente facilitador, um *espaço potencial*, capaz de oferecer condições que favoreçam o seu desenvolvimento.

⁴ Winnicott, D.W, *The Theory of the Parent-Infant Relationship*, 1960.

⁵Winnicott, D.W, *From Dependence towards Independence in the Development of the Individual*, 1963.

É especialmente no início que as mães são vitalmente importantes, e de fato é tarefa da mãe proteger o seu bebê de complicações que ele ainda não pode entender, dando-lhe continuamente aquele pedacinho simplificado do mundo que ele, através dela, passa a conhecer. (WINNICOTT, 2000, p.228)

Esse despertar para o novo mundo de um bebê, no entanto, ocorre após uma série de etapas e realizações mais profundas a serem conquistadas no processo de seu desenvolvimento – nomeadas, por Winnicott, de *integração*, *personalização* e início das *relações objetais*.

A integração está intimamente ligada à função ambiental de segurança. A conquista da integração se baseia na unidade. Primeiro vem o “eu” que inclui “todo o resto é não-eu”. Então vem “eu sou, eu existo, adquire experiências, enriqueço-me e tenho uma interação introjetiva e projetiva com o *não-eu*, o mundo real da realidade compartilhada”. Acrescente-se a isso: “Meu existir é visto e compreendido por alguém”; e ainda mais: “É me devolvida (como uma face refletida em um espelho) a evidência de que necessito de ter sido percebido como existente”
Em circunstâncias favoráveis a pele se torna o limite entre o eu e o não-eu. Dito de outro modo, a psique começa a viver no soma e uma vida psicossomática de um indivíduo se inicia. (WINNICOTT, 1983, p.60)

Pensando em uma mãe suficientemente boa, a qual oferece a seu filho – *holding* - cuidados físicos que, por sua vez, atuam para além deles-, o bebê vai introjetando e projetando uma diferenciação, percebendo-se, então, como alguém separado da mãe. Quando tudo ocorre bem, do modo como descrito acima, com a conquista da *integração*, o ego se baseia em um ego corporal, e ao consolidar a relação com o corpo e suas funções (psique residindo o soma), o bebê adquire o que Winnicott nomeia de *personalização* (p.58).

Por fim, então, temos as *relações objetais*:

O início das relações objetais é complexo. Não pode ocorrer se o meio não propiciar a apresentação de um objeto, feito de um modo que seja o bebê quem crie o objeto. O padrão é o seguinte: o bebê desenvolve a expectativa vaga que se origina em uma necessidade não-formulada. A mãe, em se adaptando, apresenta um objeto ou uma manipulação que satisfaz as necessidades do bebê, de modo que o bebê começa a necessitar exatamente o que a mãe apresenta. Deste modo o bebê começa a se sentir confiante em ser capaz de criar objetos e criar o mundo real. A mãe proporciona ao bebê um breve período em que a onipotência é um fato da experiência. Deve-se ressaltar que, ao me referir ao início das relações objetais, não estou me referindo a

satisfações ou frustrações do id. Refiro-me às pré-condições, tanto internas como externas ao bebê, que proporcionam uma experiência do ego em amamentação satisfatória (ou uma reação à frustração). (WINNICOTT, 1986, p.60-61)

Ao desenvolver as realizações consideradas por Winnicott, e ao experimentar o *eu* diferenciado de um *não-eu*, o bebê começa a perceber cada vez mais o espaço e, conseqüentemente, o tempo à sua volta. Mesmo estando completamente distante de uma compreensão mais racional acerca das noções do tempo, o bebê o percebe conforme as dinâmicas de sua relação com os objetos (sendo o seio da mãe o primeiro deles). Em *Limite e espaço: uma introdução à obra de D.W. Winnicott*, temos:

Deve ser lembrado que ele (Winnicott) considerava um sentimento de continuidade no tempo como uma conquista; o bebê no estado de fusão vive no infinito, não tendo consciência de que existe um passado e um futuro. A “continuidade da linha de vida”, sem a qual é impossível descrever o ego do bebê, é, na realidade, suprida pela continuidade do cuidado maternal. O sentimento de tempo contínuo, no bebê, vem a ser acrescentado através da complementação de processos – “processos que, vistos pelo lado de fora, podem parecer puramente fisiológicos, mas que pertencem à psicologia do bebê, e ocorrem em um campo psicológico complexo, determinados pela consciência e capacidade de empatia da mãe”⁶ (WINNICOTT, 1960 apud DAVIS e WALLBRIDGE, 1982, p.193)

O sentimento de continuidade, experimentado graças aos cuidados maternos, oriundos de uma mãe suficientemente boa, juntamente à disponibilização de um *espaço potencial* – lugar onde ocorre a comunicação significativa (DAVIS e WALLBRIDGE, 1982) -, vai sendo, assim e aos poucos, internalizado. Dessa maneira, o bebê intui a percepção do tempo conforme realizações que fornecem experiências vitais a ele, experiências que significam aquele corpo, em fase de experimentação e descoberta, no espaço, e em sua relação nele/com ele. Em decorrência disso,

⁶ Winnicott, D.W, The Theory of the Parent-Infant Relationship, 1960.

(...) o bebê já é capaz de demonstrar, através de seu brincar, que ele compreende que tem um interior, e que as coisas vêm do exterior. Ele mostra que sabe que está enriquecendo com as coisas por ele incorporadas (física e psiquicamente). Mais ainda, ele mostra que sabe que é possível livrar-se das coisas uma vez obtido delas o que desejava. Tudo isso representa um enorme progresso. No início isto só é alcançado de tempos em tempos, e cada detalhe de progresso pode ser perdido – como se houvesse uma regressão causada pela ansiedade. (WINNICOTT, 2000, p. 221)

Por meio das relações de objeto, o bebê vai imprimindo, assim, significados ao mundo interno e externo que podem, agora, ser passíveis de simbolização, no brincar.

Então, se houver uma mãe suficientemente boa (ou outro cuidador) que possibilite, ao bebê, um desenvolvimento capaz de fazê-lo perceber-se no mundo, e separado dele, haverá uma proporcional contribuição com o potencial criativo do mesmo, porque este sentimento lhe fora experimentado.

Quando suas necessidades (do bebê) são satisfeitas ao serem sentidas pelo comportamento adaptativo da mãe satisfatoriamente boa, ocorre uma experiência “isto é exatamente do que eu necessitava”, fundamentando-se na repetição, numa experiência de “eu criei isto”. Aqui a fantasia e a realidade são uma só, e o bebê se torna criador do mundo. Este mundo criado por ele, que consiste de dois objetos subjetivos, é sentido como se estivesse sob seu controle. Desta forma, a mãe lhe permite “um curto período no qual a onipotência é uma questão de experiência”⁷ (WINNICOTT, 1962 apud DAVIS e WALLBRIDGE, 1982, p. 58)

Porém, se, por outro lado, no início, esta mãe suficientemente boa não estiver disponível para oferecer o suporte necessário ao bebê, o desenvolvimento de suas funções egóicas estará comprometido:

A mãe que não é satisfatoriamente boa não é capaz de implementar a onipotência infantil e, assim, ela fala repetidamente em satisfazer o gesto infantil; ao contrário, ela substitui o seu próprio gesto, que recebe sentido pela aquiescência do bebê. Essa submissão por parte do bebê é a etapa mais precoce do Falso Eu e pertence à incapacidade da mãe em intuir as necessidades do seu filho.

Por meio do Falso Eu, o bebê constrói um conjunto falso de relações e, por meio da introjeção, chega a alcançar uma impressão de ser real, de modo que a criança pode crescer para ser como a mãe, a enfermeira, a tia, o irmão, ou quem quer que seja que

⁷ Winnicott, D.W, Ego Integration in Child Development, 1962.

domina o cenário.”⁸ (WINNICOTT, 1960 apud DAVIS e WALLBRIDGE, 1982, p. 65)

Uma criança com falso *self* tende a mascarar, inconscientemente, sua personalidade. É importante mencionar que isto não tem relação direta com sua capacidade de aprendizagem e, embora isto possa ocorrer, não deve se limitar como resultante. O que se pode destacar disto é que uma mente assim constituída faz com que o sujeito esteja à busca, a depender de um grau extremo ou não, de seu verdadeiro *self* no contato com suas relações. Isto, em uma criança, certamente se manifestará não apenas em seus relacionamentos pessoais, mas, também, em seu brincar.

Ainda pensando na ausência de uma mãe suficientemente boa, a qual debilita os processos que levam à conquista da integração do bebê, será somado, a isso, o sentimento de descontinuidade no tempo, o qual instaura, no desenvolvimento da criança, um sentimento primário, de fusão. Este, por sua vez, manifesta-se de modo que a criança esteja sempre à busca de um objeto que o permita fornecer limites, já que, nas palavras de Maroni (2015, s/p) “Na fusão não há alteridade: o outro não aparece como outro, com desejos próprios, com uma individualidade recortada. Para quem opera por fusão tudo é um.” Assim, o tempo a um sujeito neste estado pouco representa e simboliza no sentido de limite - para orientar ou, ainda, ser preenchido, significado.

As relações interpessoais, ao longo do desenvolvimento humano, entrelaçam também as relações de resignificação ou de apego e negação do tempo. Uma criança integrada, capaz de criar mundos em seu brincar, possivelmente, lidará melhor com o tempo da brincadeira, sem limitá-lo (apesar de obedecê-lo) à ordem cronológica. Isto é perceptível em uma criança

⁸ Winnicott, D.W, Ego Distortion in Terms of the True and False Self, 1960.

que constrói narrativas com repertórios significativos, reestruturando e ressignificando aquele tempo e espaço no qual se desenrola sua criatividade lúdica. Para exemplificar esta fala, apresento o *aluno K*, completamente contagiante em seu brincar:

Próximo às meninas que brincavam de restaurante, vi o *aluno K* simulando estar tirando a sobrancelha de sua colega. Em seguida, ele pegou uma das maracas/chocalho e simulou estar massageando os olhos da menina. De longe, eu vi e disse “ai que delícia! Eu também vou querer uma massagem dessas!”. O *aluno K* disse que eu precisaria pagar. Eu fingi estar tirando dinheiro do bolso e ele não aceitou. Então, o menino pegou um saquinho com Legos e disse “pronto, agora você pode pagar”. Sentei na cadeira e entreguei três peças de lego. Ele fez a massagem e, após algum tempo, perguntou “quanto tempo já foi?”. Respondi “3 minutos”. Ele “então, acabou! Você deu três dinheiros... três minutos”. Comentei “aaah! Uma moeda equivale a um minuto?”. Ele respondeu que sim. Outras crianças estavam próximas e eu sugeri a massagem. Eu disse “olha... recebi uma massagem muito boa e agora to indicando pra todo mundo. Acho que vocês deveriam fazer também, hein?”. Um dos meninos foi o próximo da fila. (Relatório de observação, 2013)

Com este exemplo, torna-se claro que capacidade de criar e habitar mundos estabelece um canal de comunicação que permite a construção de vínculos significativos para a criança. Passa a haver uma relação de confiança em relação às narrativas construídas com o outro e, principalmente, uma comunhão com as possibilidades de ressignificar o tempo. Trata-se de uma relação de afetividade múltipla e, portanto, flexível diante das etapas que nos atravessam junto ao tempo – passado, presente, futuro. E junto a esta afetividade múltipla, relaciona-se a descontinuidade, mas não aquela ligada ao sentimento primário, de fusão, proposta por Winnicott. Falo, aqui, de uma descontinuidade proposta por Maroni (2014), que indica um desprendimento com o passado, o qual permita ao sujeito presentir a busca e conquista do *momento oportuno*. Seria o mesmo que permitir-se perder do tempo para, então, encontrá-lo e, sob nova ótica, atribuir-lhe novos sentidos. Então, quanto mais uma criança puder transpor mundos e ideias em suas relações, mais o afeto doado nas mesmas permeará possibilidades de experiências temporais significativas:

A experiência de uma multiplicidade afetiva — a conquista de um sem número de lugares afetivos — (...) leva-nos para a experiência simbólica, para a multiplicidade de perspectivas. E, então, conquistamos um outro tempo, o tempo kairótico. O tempo kairótico — diferentemente do tempo cronológico — é descontínuo e impõe rupturas com o já vivido. Podemos pressenti-lo; não podemos planejá-lo e, todavia, a resposta que temos a esta qualidade do tempo é decisiva. Acolher uma nova qualidade do tempo, corresponder a ele, circunscrevê-lo criativamente, é a chave de uma forma muito particular de viver a espiritualidade. (MARONI, 2014, s/p)

Descobrir o tempo em sua magnitude, para além do Cronos, do relógio e das agendas, possibilita uma espécie de descoberta, a percepção da beleza única da verdade contida em cada momento, a qual está sempre em trânsito com a história marcada por nossas experiências. O impacto da relação temporal que interliga as crianças às mais diversas experiências nos espaços da escola acaba por atuar, também, naqueles para além dela.

As conquistas do desenvolvimento humano propostas a partir de Winnicott levam à reflexão acerca de sua relação com a capacidade criativa que criança manifesta no brincar e, conseqüentemente, na relação de aprendizagem em outros contextos. Uma criança consideravelmente integrada será capaz de lidar espontaneamente com as situações que mobilizam seu ser, de modo criativo e seguro, apta a vivenciar verdadeiramente os tempos-espaços ofertados a ela. Já em caso de pouca integração, a criança estará propensa a enfrentar barreiras que dizem respeito não só à dimensão do espaço a ser preenchido por sua (falta de) criatividade, mas, principalmente, à superação de sua extrema dependência – dos limites do ambiente, objetos e pessoas. Experimentar o tempo, levando em consideração a perspectiva winnicottiana, requer, sobretudo, a experiência de um espaço e objeto integradores no início do desenvolvimento de um bebê. Se isto lhe fora pouco ou nada ofertado, será necessário recuperar, tanto quanto possível (oferecendo suporte no brincar e em demais situações), as possibilidades para alcançar tais realizações.

2.2. O desenvolvimento humano e as relações temporais de Bion

O processo de desenvolvimento humano envolve, também, outro fator fundamental aos processos pelos quais um sujeito vai construindo sua individualidade e personalidade. Trata-se da capacidade de tolerar, ou não, a frustração, a qual pode ser entendida a partir de um modelo proposto por Bion:

O modelo que proponho é o de um bebê cuja expectativa de um seio se une a uma “realização” de um não-seio disponível para satisfação. Essa união é vivida como um não-seio, ou seio ausente dentro dele. O passo seguinte depende da capacidade de o bebê tolerar frustração. Depende de que a decisão seja fugir da frustração ou modificá-la. (BION, 1994, p.127)

Segundo o modelo indicado, desde o início da vida humana, há experiências de frustração, e o que virá a fazer eco ao longo das demais experiências vividas estará vinculada, então, a essa capacidade de tolerar (mais ou menos, ou de não tolerar) essa frustração. A isso, atribui-se o desenvolvimento do aparelho para pensar, o qual não existe previamente aos pensamentos, mas, sim, nas palavras de Bion “o pensar passa a existir para dar conta dos pensamentos”. Logo:

Se a capacidade de tolerar frustração for suficiente, o não-seio se transforma num pensamento, e desenvolve-se um aparelho para “pensá-lo”. (...) A capacidade de tolerar frustração, portanto, possibilita que a psique desenvolva o pensamento como um meio através do qual se torna mais tolerável a frustração que for tolerada. (BION, 1994, p.129)

Por outro lado:

Se a intolerância à frustração predominar, tomam-se medidas para fugir da percepção da realização, através de ataques destrutivos. (...) Na medida em que se percebem o espaço e o tempo como idênticos a um objeto mau, destruído – ou seja, um não-seio -, não se tem mais a realização que deveria unir-se à pré-concepção⁹ e

⁹ “A concepção se inicia através da conjunção de uma pré-concepção com uma realização. (...) Quando uma pré-concepção é posta em contato com uma “realização” que dela se aproxime, o produto mental é uma concepção. “ (BION, W. R. Estudos psicanalíticos revisados, 1994, p.128-129)

assim completar as condições necessárias à formação de uma concepção. (BION, 1994, p.130)

A partir disso, temos que uma expectativa não correspondida e não tolerada viabiliza fuga da verdade da experiência que é imposta, e isso, por sua vez, impulsiona ataques a essa realidade. Como exemplo a esses ataques, é possível considerar uma criança que se nega a fazer atividades avaliativas diante da impossibilidade de lidar com seus fracassos, de modo que lidar com a frustração a perturba antes mesmo de tentar realizá-las, ou de constatar seu desempenho. Assim, exporei uma situação real que vivenciei em sala de aula, durante meu primeiro ano como bolsista no PIBID, em 2012.

Primeiramente, apresento a criança (a qual nomeei de *aluno B*) e minhas impressões no decorrer do trabalho desenvolvido junto a ela ao longo do ano:

Essa foi uma das primeiras (se não a primeira) crianças que chamou a minha atenção. Quando entrei na sala, ele estava na primeira fileira correspondente à mesa da professora, encostado na parede, com cara de choro, esfregando os olhos e escondendo seu rosto de mim. Desde o início de minha permanência na classe, acompanhei as hesitações do *aluno B* tanto em relação às propostas realizadas pela professora, quanto em relação ao brincar. A professora comentou comigo que *aluno B* não fazia provas (não conseguia realizá-las) devido ao fato de, com frequência, ficar muito nervoso diante delas. (Ele tinha bastante dificuldade de leitura e escrita) Observar o *aluno B* sempre foi muito angustiante para mim. Ele, com mais assiduidade no início do ano (2012), principalmente, transmitia um receio imenso diante das atividades escolares. Essa postura de esfregar os olhos e balançar a cabeça com uma expressão de preguiça (não no sentido de má vontade, mas de falta de coragem para iniciar), e até mesmo a expressão de estar sendo algo doloroso é (mas, no início, era mais) marcante nele. Por perceber essa hesitação gigantesca, eu me aproximei dele. No entanto, ele não falava. Minha comunicação com ele se limitava às minhas tentativas de ler suas vontades em relação ao meu auxílio quando, conforme o que eu perguntava, ele balançava a cabeça me “dizendo” sim ou não. Consequentemente, no brincar não foi diferente. No início, era evidente o não-brincar do *aluno B*. Ele hesitava, também, no momento da escolha do brinquedo e, quando escolhia, manuseava e olhava repetidas vezes para os lados para verificar se eu o estava observando ou vigiando - como ele fazia com que eu me sentisse. (Dossiê de observação, 2012)

Em junho de 2012, pude testemunhar o sofrimento do *aluno B* diante de uma avaliação. E o contexto era este: A professora distribuiu o texto *A galinha ruiva* à turma. Primeiramente, foi sugerida uma leitura individual e silenciosa. Em seguida, após fazer perguntas relacionadas aos acontecimentos da história, a professora leu a mesma duas vezes.

Depois, a pedido, eu li a parte correspondente ao narrador, e as crianças se elegeram para ler a parte correspondente aos personagens. Essa leitura aconteceu três vezes. Mesmo após repetidas leituras, uma criança pediu para que a turma toda lesse, e esta leitura poderia ser ordenada pelas fileiras. A professora atendeu ao pedido do aluno e, então, por fim, realizou uma última leitura para a turma, encerrando a sessão. Então, as histórias foram recolhidas, e foi solicitado que cada aluno a reescrevesse. Muitas perguntas surgiram, e a professora argumentou que o texto fora lido muitas vezes, e cada um poderia reescrevê-lo à sua maneira, respeitando, claro, o sentido da história. Pouco tempo depois, observei o *aluno B* chorando em sua carteira:

A professora (vendo a cena) disse “ê, *aluno B*... não precisa chorar, *aluno B*!” e foi até a mesa dele, dizendo que o ajudaria. Começou a perguntar o que ele lembrava em relação ao começo da história, mas em menos de cinco minutos ela se afastou porque essa criança não conseguiu se acalmar. Durante toda a prova ele revezava entre chorar e se debruçar na carteira. (Relatório de observação, 2012)

Este relato ilustra como a dificuldade para tolerar a frustração pode criar barreiras diante de situações que exponham as dificuldades e, mais do que isso, pode barrar o contato com a verdade da experiência. Isto, conseqüentemente, leva a criança a atacar o ambiente, rechaçando atividades e promovendo a fuga da experiência, tamanho o medo em relação à possibilidade de fracassar. Toda e qualquer atividade converte-se em objeto mau, ameaçador e destruidor, contra o qual apenas a recusa (o aniquilamento da experiência como contra-ataque) é possível. O *aluno B* sofreu tanto, e fugiu tanto de entrar em contato com suas verdades – essas que dificultavam sua aprendizagem, sua relação com o conhecimento -, que seu brincar era, proporcionalmente, doloroso. Em decorrência disso, *aluno B* não era uma criança espontânea, pois se negava a experimentar o ambiente, entrar em contato com as lições, os brinquedos, e até com os colegas, com a professora, comigo.

A função do conhecimento está intimamente ligada à da formação dos símbolos, porquanto, são esses que permitem uma evolução da criança à condição de poder conceituar, generalizar e abstrair, assim expandindo o seu pensar e o seu conhecer. Além disso, todos os novos conhecimentos são, na verdade, para Bion, um reconhecimento de verdades e de fatos preexistentes e são os símbolos que permitem que um todo seja reconhecido nas partes fragmentadas e dispersas, e que, a partir de um todo, se venham a descobrir as partes. (ZIMERMAN, 2004, p.159)

A situação vivenciada pelo *aluno-B* exemplifica como a capacidade para pensar se mostra completamente fragilizada quando o repertório narrativo para a simbolização é escasso e, também, como repetidas experiências de frustração não tolerada podem gerar um excesso de fuga da experiência. O sujeito a evita a fim de evitar os insucessos provocados pela incapacidade de tolerar frustração, e cria-se um círculo perverso. Essa pessoa não vive o tempo, mas ataca-o, posto que tudo que pode ser experimentado a partir da vivência dele deve ser destruído. Esse estado pode acompanhar uma pessoa, e levá-la a lidar negativamente com frustração nos mais diversos tipos de relacionamento.

Um paciente que dizia, repetidamente, que perdia o tempo – e continuava a perdê-lo – me demonstrou, de modo vívido, a relação com o tempo. Seu objetivo ao desperdiçar tempo era destruí-lo. As implicações disto são ilustradas na descrição do chá do Chapeleiro Maluco em Alice no País das Maravilhas: são sempre quatro horas. (BION, 1994, p.131)

Dadas as considerações, não é possível recuperar o tempo, mas é possível, contudo, modificar o *estado* diante do tempo experienciado. Obviamente, não se trata de um posicionamento racional, e muito menos matemático do tipo: para experiências x – de frustrações - será possível exercitar a tolerância. Como já considerado, trata-se do desenvolvimento humano, e das memórias, mentais e sensório-corporais, experimentadas desde o nascimento. Segundo Bion (1994), o contato com a realidade é sempre de ordem emocional, a qual é demarcada por sensações de prazer ou desprazer. Essa experiência emocional, por sua vez, em um primeiro momento, apresenta-se no bebê (nele e para ele) como *elementos-beta*, experiências em seu estado bruto, nas palavras de Bion, *coisas-em-si*,

ainda não passíveis de elaboração psíquica. Para que os *elementos-beta* do bebê possam ser processados será necessário, então, uma mente disponível, acolhedora e sensível a eles, capaz de fornecer-lhes forma, sentido e significado. A essa capacidade de elaborar os *elementos-beta*, Bion nomeou de *função alfa*. Ao passo que a *função alfa* fornece sentido aos *elementos-beta*, estes passam a ser, então, *elementos-alfa*, passíveis de serem pensados, utilizáveis no pensamento. É importante dizer, todavia, que este pensamento ao qual Bion se refere é diferente do pensar intelectual, pois trata de um pensar que envolve o processamento mental de uma emoção, e não a elaboração racional de uma ideia.

É importante mencionar que, ao passo que o bebê tem seus *elementos-beta* significados pela *função alfa* da mãe, o mesmo passa a internalizar (de modo particular, lembrando não se tratar de um processo com proporções exatas como a da matemática) a capacidade para tolerar, por si só, a frustração. Assim, ao longo do desenvolvimento, este bebê tende a se tornar uma criança com vínculos positivos no que diz respeito ao tempo - de espera, de atenção, escuta, observação do que o tempo pode oferecer daquilo que já lhe é familiar ou que lhe seja absolutamente inusitado. Gera-se um tempo próprio, “tempo mediador” capaz de intermediar o sentimento de frustração e o sentimento de tolerância a ela. Um tempo capaz de ofertar algo para além da frustração. A criança pode reagir, em um primeiro instante, negativamente à frustração, porém, “protegida” por suas experiências anteriores, aquelas que lhe ofertaram suporte à capacidade para tolerá-las, reorganiza os *elementos-beta*. Aqui, temos um exemplo:

A *aluna-Y* queria brincar com o kit de médico, mas a *aluna-V* e outra colega não queriam deixar. A *aluna-V* se aproximou e confirmou “não quero que ela brinque...”. Perguntei o motivo e ela repetiu que não queria. Assim, eu disse “tudo bem. Mas, vocês têm duas escolhas: ou vocês brincam juntas, ou nós dividimos o tempo para o uso desse brinquedo”. A *aluna-V* disse “ah, não... não quero mais. Ela pode brincar”. Eu disse “não. Você pode brincar, também. O que eu to dizendo é que se vocês não vão brincar juntas, vão precisar dividir o tempo. Como você pegou o brinquedo primeiro, quer começar brincando? Você brinca 15 minutos, e depois

ela brinca 15 minutos?”. A *aluna-V* demorou um pouco para entender, mas, ao perceber o que propus (apontando para o relógio, expliquei melhor “quando aquele ponteiro grande estiver no ‘9’, aí vai ser a vez da *aluna-Y*”). Então, assim ficou acordado. No entanto, quando percebi, todas estavam brincando juntas. (Relatório de observação, 2014)

Inicialmente, foi difícil para a *aluna-V* lidar com a frustração de não poder brincar exclusivamente com a boneca ou, ainda, de ter que reparti-la na brincadeira. Então, primeiro, esta criança diz não querer mais esta boneca, como se informasse “se não posso ter a boneca só pra mim, ou do jeito que eu quero, então, não quero mais”. Porém, depois, possivelmente entrando em contato com o sentimento de frustração, envolvendo a perda – total ou parcial - da boneca, a menina se mostra capaz de tolerar a divisão do brinquedo, de modo que isto passa a ser, na verdade, um compartilhamento. Então, ao reorganizar seus sentimentos, a menina o faz de maneira muito mais positiva do que o esperado: agora ela não quer mais brincar sozinha, nem dividir, pois percebe que pode brincar junto às colegas, aproveitando mais o brinquedo, o tempo, e a própria relação com suas amigas. É claro que houve um suporte de minha parte, no momento em que medieei a conversa expondo as condições para que aquele brinquedo (que é de todos) fosse utilizado e aproveitado de maneira justa. No entanto, não foi preciso que eu ficasse dizendo a respeito das vantagens e/ou desvantagens a respeito da melhor escolha para o uso da boneca na brincadeira. A própria *aluna-V* foi, aos poucos, se dando conta de como aproveitar, tanto quanto possível, o tempo e o brinquedo.

À medida que oportunidades de experiências significativas ocorrem, e considerando, agora, a inserção em uma vida social, chamo a atenção para o fato de ser possível fornecer ao outro, significados às experiências de frustração, e também ao “tempo perdido”. Repetidas experiências de frustração não são profecias, e nem conspirações do universo, mas, muitas vezes, são temíveis como tal. Então, assim como a mãe estabelece uma relação de confiança diante dos temores de um bebê no início de sua vida (ter *função-alfa* para transformar os *elementos-beta*, do bebê, em *elementos-alfa*), podemos transpor-nos a exercitar a busca por

essa capacidade. Ao fazê-lo, o tempo também deixa de ser um “inimigo”, deixa de ser alvo de ataques destrutivos, e passa a ser um suporte integrador, capaz de auxiliar em nossa capacidade para tolerar frustração e para pensar.

3. O tempo e a escola

Inicialmente, proponho que imaginemos uma escola cuja noção de tempo é pautada em Cronos, tempo objetivamente marcado, devorador. Nesta perspectiva, tudo o que circunscreve este espaço fixa-se a limites, imposições, e conseqüentes adaptações. Desse modo, o percurso ao qual a criança está destinada a seguir em sua trajetória escolar sinaliza a garantia de algumas conquistas – passar para o próximo ano pressupõe a realização de metas relacionadas a tarefas, avaliações e outras variantes de ordem participativa. Contudo, baseando-se e limitando-se a este objetivo, a escola comunica aos alunos a conquista de metas que levam ao aprimoramento de metas, mas que, ao fim e ao cabo, conduzem-nos para onde? Semelhante sensação inclina-nos a refletir Maroni (2015) ao compartilhar seu ponto de vista a respeito de uma personagem, representada por uma mãe, no filme *Boyhood*:

Traída pela vida, na verdade pelas suas ilusões, (a mãe) chora e nos pergunta: “era só isso, a vida”! O sentido, ou melhor dizendo, o vazio de sentido lhe escorre por entre os dedos: **é só isso a vida?** Ela – uma mulher normal, que cumprira tão bem o seu dever, cujos filhos superaram os seus traumas e se tornaram um verdadeiro orgulho dos pais – está despojada do sentido da vida e o próximo ato na sequência corriqueira dos acontecimentos será o seu enterro! Que tipo de tempo Olívia experienciou? Na minha interpretação Olívia ficou nas garras de Cronos, o tempo quantitativo moderno, refúgio último da nossa onipotência e também do niilismo. Cronos é simplesmente mortífero e nos despoja de qualquer sentido existencial de um tempo próprio, do tempo qualitativo que, por definição é o nosso, de cada um. Quando só vivemos Cronos, o sentido nos escapa e perguntamos, ao final, é “só isso a vida!?” (MARONI, 2014, s/p, grifo meu)

Ao condicionar e restringir os alunos ao tempo Cronos, a escola os prepara tanto que, ao término de tudo, os mesmos se deparam com sensação semelhante à da mãe-personagem do filme: *mas, é só isso?! Tudo isso para chegar a este final vazio e solitário?* Assim organizando o seu espaço-tempo, a escola satura suas crianças e jovens de metas que não lhes permitem agarrar-se a uma experimentação temporal que forneça algum tipo de conforto, confiança, e sentido.

Por outro lado, se partirmos de uma escola que pauta seu tempo em Kairós, apesar do Cronos, haveria um espaço-tempo garantindo a história do aluno em sua trajetória escolar, despertando-lhe o sentimento de pertencimento e continuidade. Assim, ao aluno, estaria creditada a sua capacidade de ressignificar as experiências, e lhe seriam ofertadas novas oportunidades à espera de suas alterações.

Por fim, retomo a escola na qual o PIBID Pedagogia fora e continua sendo desenvolvido. Nesta escola, o tempo e o espaço devidamente preparados, organizados e pensados para a contação de história e o brincar, comunicam aos alunos haver, conseqüentemente, um tempo e um espaço que estão disponíveis para assegurar-lhes experiências significativas. No segundo semestre de 2013, início do momento da contação, quando pensei em “ensinar” às crianças sobre a importância desta garantia significativa do tempo, queria, no fundo, comunicar como tudo aquilo que poderia salvar da frase “*mas, é só isso?!?*”. Talvez, mais do que isso, queria provocar, nas mesmas, o sentimento de reivindicarem um espaço para experimentar este tempo kairótico se e quando o mesmo lhes fosse negado. No entanto, não foi necessário. Compartilhar histórias e conversas em roda, sentados em uma colcha estrelada, e oferecer-lhes os baús repletos de brinquedos foi suficiente. Na verdade, possivelmente mais do que suficiente, foi mais importante. Disponibilizar os referidos momentos às crianças significou oferecer-lhes oportunidade para experimentarem, por si mesmas, um “novo” tempo; um tempo com espaço para suas fantasias, medos, verdades, ansiedades, dúvidas e segredos.

A escola que garante um tempo e um espaço a favor das experiências que estão entre e para além das metas permite, assim, uma relação de confiança com seus alunos e deixa de ser um local relacionado a objetivos restritos e de pouco sentido.

É comum dizer-se que a função das escolas é preparar as crianças e os adolescentes para a vida. Como se a vida fosse algo que irá acontecer em algum ponto do futuro, depois da formatura, depois de entrar no mercado do trabalho. Mas a vida não acontece no futuro. Ela só acontece no aqui e no agora. Viver é aprender. É nisso que está a excitação do viver. Caso contrário, a vida é um tédio insuportável. A aprendizagem só pode acontecer no espaço-tempo em que a vida está sendo vivida. (...).¹⁰ (ALVES, 2004, s/p)

Ao consagrar a aprendizagem no aqui e no agora, Rubem Alves retira, do tempo, a crueldade de limitá-lo somente ao que está por vir e, portanto, ao que ainda não possuímos, retirando-nos do saldo devedor com a vida. O que *está sendo vivido*, no entanto, não sinaliza um tempo isolado, destituído de tudo o que lhe fizera ser como é, no hoje, ou o desvincula de suas projeções futuras. O *aqui* e o *agora* representam um sinal de paz, uma relação de amizade com o tempo, de modo a reconhecer a importância de seus diálogos, reconhecendo, também, a preciosidade do gerúndio inevitável ao verbo viver.

Minha relação com o tempo e a escola está, entre outras coisas, em uma memória significativa referente ao meu primeiro dia de aula, na primeira série do ensino fundamental. Inicialmente, eu resisti. Estava ressentida, e ainda em luto com a despedida daquelas experiências da pré-escola, com uma professora que tanto adorava, e com colegas junto aos quais dividia pequenas lições e brincadeiras. Foi minha mãe quem me levou à escola naquele dia. Fomos a pé, pois residíamos próximo à instituição. Entre perguntas sobre a localização de minha sala de aula e algum vai e vem, finalmente chegamos. Parei de andar a poucos metros da porta. Minha mãe sussurrou me apressando “vem!”. De repente, ouço uma voz vinda de dentro da sala “Ah, não acredito!”. Era a minha professora, a mesma que eu tanto adorava na pré-escola. Fui tomada por uma mistura de alívio e emoção. Um pouco tímida, caminhei e direção à sala. A turma estava em roda, no chão, e a professora ali estava. Fui recebida com um abraço repleto de carinho e saudade. Sentei-me onde algumas crianças abriram espaço

¹⁰ ALVES, Rubem. Aprendiz de mim – Um bairro que virou escola, 2004.

para que eu me juntasse e, após uma conversa breve entre a professora e minha mãe, lá estava eu, na sala da primeira série. Acontecia uma brincadeira: batata quente. A professora havia levado uma daquelas bolas de plástico, e a havia embrulhado em várias camadas com papel crepom amarelo. Era, realmente, uma batata. A cada vez que alguém “se queimava”, retirava uma camada da casca daquela batata. Hoje, percebo como esta atividade foi incrivelmente acolhedora para recepcionar as crianças. As camadas daquela batata eram, também, nossas camadas de timidez, medo e ansiedade. Ao passo que íamos nos queimando, íamos nos aproximando de nós, nos mostrando uns aos outros e compartilhando, simultaneamente, os sentimentos que nos atravessavam. Estaríamos, também, descascando o tempo? Estávamos ressignificando-o.

Esta memória que me acompanha há tantos anos não está atrelada a um apego ao passado, e nem mesmo possui uma noção a respeito da quantidade de minutos que perdurou. Esta memória significou-me naquele tempo, mas não o tempo que registra alguma data do início do ano 1995. Trata-se de um significado que me tornou receptiva à relação com o tempo escolar. Despedi-me da minha mãe com um sentimento de “estar em casa”. Em parte, claro, por conhecer a professora, mas, também, pela oportunidade de compartilhar narrativas naquela brincadeira em conjunto. Signifiquei-me no tempo porque havia terra fértil à minha espera, e tudo havia sido preparado com muito cuidado para receber aqueles novos alunos, receosos diante das rupturas que o desabrochar exige.

A experiência de minha infância, marcada pela recepção acolhedora da professora delinea o conceito de *enquadre*¹¹:

¹¹ Com alusão ao enquadre (ou *setting*) analítico, aqui, o este conceito volta-se ao pedagógico, destinado a garantir condições ótimas no ambiente, pensado como “princípio organizador de atividades”.

(...) a ideia de enquadre faz sentido no bojo de uma concepção de ensino e aprendizagem que dê centralidade às relações entre as pessoas e entre as pessoas e o conhecimento. Em uma escola em que apenas o conteúdo seja relevante, por exemplo, a ideia de enquadre não se aplica. (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p.112)

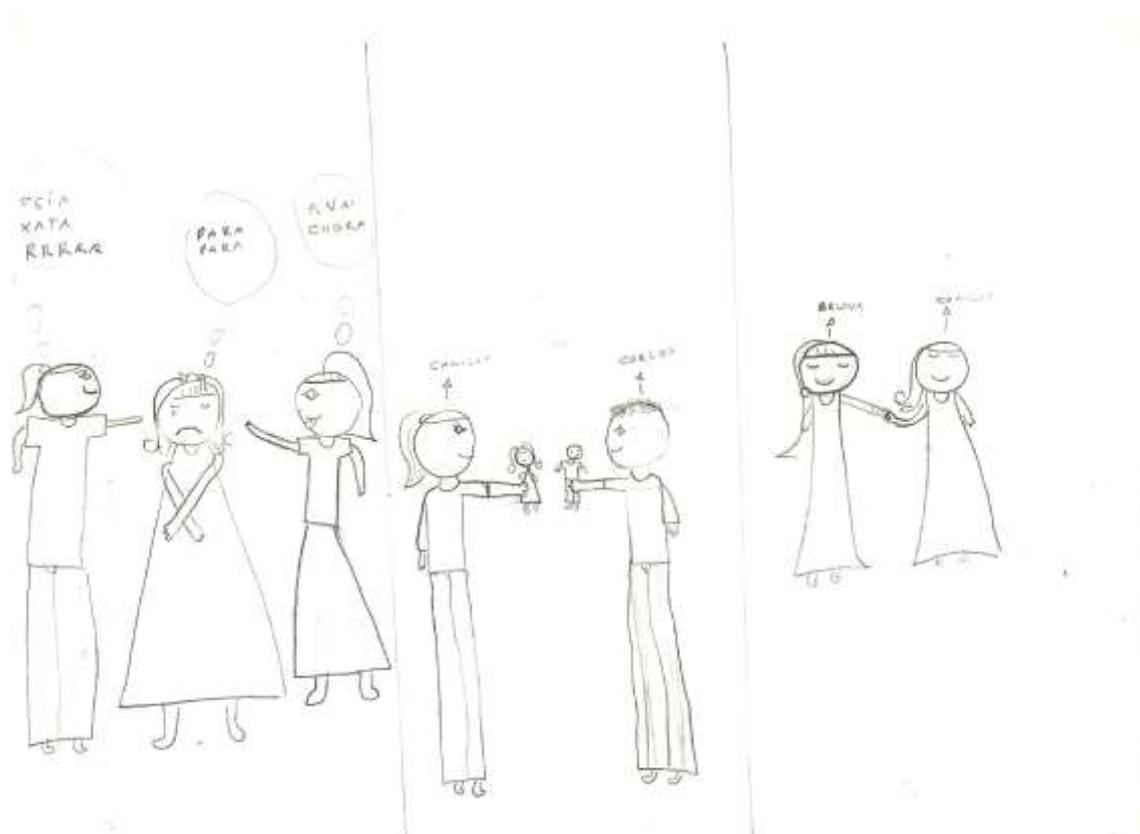
Quanto mais o ambiente favorecer sentimentos de vínculos afetivos em seu processo de aprendizagem, voltados à preocupação do bem-estar e confiança, maior cumplicidade haverá entre as relações que circunscrevem as pessoas, o tempo e o espaço na instituição escolar. Uma escola assim pensada e organizada tende a lidar com os problemas, que naturalmente entrecruzarão sua rotina, de modo mais seguro.

Ao considerar, então, a integração (Winnicott, 1962) atrelada ao modelo proposto por Bion, relacionando o desenvolvimento do aparelho para pensar à capacidade de tolerar frustração, é possível perceber, mais detalhada e significativamente, a qualidade das relações que se dão nos espaços-tempo da escola. A capacidade para tolerar frustração existente em um sujeito abre, a ele, o leque de oportunidades para transformar os objetos, relações e ambientes positivamente. Por outro lado, diante da dificuldade para tolerar frustração, maior será a frequência com que acontecerão ataques destrutivos, fugas e demais possibilidades negativas de envolvimento com os fatores relacionados à perda. A partir desse raciocínio, o relacionamento com o tempo – tanto em Cronos, como em Kairós – indica maior entrega afetiva às possibilidades de ressignificação nos espaços que interligam os sujeitos.

Em 2013, vivenciei outra experiência que permite identificar a importância do tempo e do espaço a favor da criança, o qual possibilita que a mesma fale de si de maneira simbólica:

Após ler o livro *Os guardados da vovó*, de Nye Ribeiro, para uma turma do terceiro ano, a atividade que preparei para as crianças solicitava que elas escrevessem seu nome, cidade onde nasceram, data de nascimento. Em seguida, deveriam completar a frase *Um dos*

objetos de que mais gosto é _____ porque _____. Depois, precisariam escrever uma de suas lembranças preferidas, e uma das lembranças que mais as deixaram tristes. Além disso, eu disse à turma que, aqueles que quisessem, poderiam fazer um desenho sobre as lembranças, atrás da folha entregue. Uma das crianças fez o seguinte desenho:



A criança me contou que, na primeira parte do desenho, os colegas estão zombando dela. Na segunda parte, ela está brincando com um amigo e, na terceira parte, estão ela e sua melhor amiga. Sua memória ruim seria esta de ser caçoada e, a boa, o brincar e as novas e fiéis relações de amizade. A partir de meu contato com a criança, e também de observações, minha hipótese é a de que o brincar foi um grande aliado na construção das novas e significativas amizades. O brincar acaba por se apresentar como um canal de comunicação ao

estimular a capacidade de criar vínculos desta criança. O desenho evidencia que o brincar forneceu uma espécie de barreira de proteção, de modo que a criança deixa de ser aquela que os colegas consideram como “a chata” e passa a se encontrar, através do brincar, em relação ao outro e com o outro. Ou, então, o “ser chata” passou a ser irrelevante a essa criança, já que ela experimenta vínculos diferentes, capazes de permitir que ela confie mais em suas partes boas, as quais, apesar das más, das “chatas” e “bobas”, ofertam-na o prazer da relação, criação, narração, envolvimento e pertencimento.

Uma criança, ao jogar em um determinado meio ambiente, o ressignifica, imprimindo a ele uma organização diferente daquela que lhe foi oferecida. Isto significa que todo brincar demanda um tipo de ruptura com o que é dado. O brincar funda mundos, funda a possibilidade de a criança estar no mundo e instituir modos de ser. (SAFRA, 2006, p.13)

O tempo da brincadeira é aquele no qual a criança pode se despir, e o meu envolvimento com o projeto fez-me perceber que: algumas crianças o fazem de modo muito explícito, escancarando suas feridas abertas, à espera de que lhe expliquem o motivo das mesmas, de que isentem-na de alguma culpa, ou de que apenas façam um curativo, reconheçam sua dor e/ou ofertem alguma possibilidade de que, pelo menos naquele *aqui e agora*, tudo possa vir a ficar bem. Em contrapartida, outras crianças vão se revelar aos poucos, e a brincadeira passará a ser um jogo de descobertas, de adivinhas, conterà um quebra-cabeça embaralhado, de modo que algumas peças podem estar escondidas à espera de serem descobertas, ou confiscadas à espera de serem resgatadas e entregues à criança que não entende de si. Ou ainda escondidas para que nunca ninguém as encontre, nem mesmo quem as escondeu, a fim de evitar o contato com aquela realidade, ou só a título de uma relação íntima com experiências quase sagradas. Há, ainda, crianças que evitarão o jogo simbólico, que hesitarão permitir a si mesmas as possibilidades desse jogo, e o farão por não se sentirem merecedoras do brincar, ou por, de fato, não conseguirem brincar e não terem a capacidade de

criar o jogo simbólico (por estarem, ainda, na experiência de continuidade de si, e carentes de testemunhas, como explica Safra). Para permitir-se acolher e dialogar com essas experiências, será necessário estar atento e sensível às relações que se constituem nos espaços-tempo da escola. Vejo este como caminho possível para garantir uma instituição suficientemente boa, acolhedora e formadora de “ressignificâncias”.

Assim como a mãe contribui e interfere com a/na formação da personalidade do bebê, a escola é um espaço no qual a organização do tempo pode contribuir positiva ou negativamente para o desenvolvimento das capacidades de atenção, memória, concentração, criação e (re)interpretação do aluno. Se a instituição escolar buscar meios de expressar uma relação de confiança nas propostas que constituem o tempo em seu espaço, as chances de uma criança vir a se sentir pertencente a ela serão proporcionalmente crescentes. Isso a levará, por fim, a cultivar relações positivas, apesar das naturais circunstâncias de insucesso.

Em primeiro lugar, o aluno precisa sentir um bem-estar pelo fato de estar na escola, precisa se sentir feliz nesse ambiente – ainda que essa felicidade seja atravessada pelas tensões próprias dos processos de transformação e adaptação promovidos e exigidos ali. Em segundo lugar, a escola deve ser um espaço tal que favoreça ao aluno redimensionar o conjunto de suas vivências e experiências, dar sentido emocional a elas e articulá-las, de modo intencional ou não, com o conjunto de suas impressões ou pensamento sobre si, sobre as pessoas à sua volta e sobre o mundo. A escola, nessa perspectiva, deve se constituir como um campo potencial de significados e de experiências significativas do aluno. Em outras palavras, deve permitir ao aluno atribuir sentidos amplos e profundos a suas experiências internas e externas. Ao fazê-lo, a escola permite ao aluno que descubra a importância do conhecimento e dos vínculos com as pessoas nesse processo. (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 40-41)

Obviamente, não se trata de depositar, na escola, toda a responsabilidade pelas conquistas ou fracassos impressos em uma criança. Como já abordado anteriormente, a personalidade da criança é um processo em constante desenvolvimento, e tem início prematuro, desde a gestão e demais vínculos estabelecidos com seus cuidadores, espaços potenciais e demais objetos. As relações, sejam elas com objetos, espaços ou pessoas, pressupõem mutualidade, envolvem projeções e, conseqüentemente, constituem uma

personalidade (a qual podemos considerar própria da relação) que resulta das trocas e somas que se combinam entre si. Entretanto, é preciso reconhecer e assumir, sim, a responsabilidade que cabe a cada membro formador.

Mais do que conteúdos, a escola deve promover habilidades intelectuais, embora essas não devam ser pesadas abstratamente em seu processo de aquisição pelo aluno, sem referência a esses conteúdos. Para além das habilidades intelectuais, ou mesmo das competências, deve ser preocupação da escola a capacidade de o aluno entender o mundo à sua volta. Ele precisa ser capaz de interpretar tal mundo de forma cada vez mais profunda e criativa. Precisa também ser capaz de analisar problemas ou situações mediante o uso de ferramentas e funções fornecidas pela matemática e pelas ciências. Por fim, precisa ser capaz de fruir um prazer estético e, complementarmente, de se expressar de forma estética em vários domínios – ao menos no domínio discursivo, escrito ou oral. (...) Mesmo que o aluno não goste de determinada matéria, deve intuir sua importância e saber que ela está pensada para o seu desenvolvimento, e não apenas em um futuro distante, mas a cada momento, como parte dos desafios que tem de enfrentar para crescer. (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 78-79)

As responsabilidades, ao firmarem raízes em uma aprendizagem significativa, em espaços que promovam relações de afeto e confiança, suavizam, assim, a ideia de uma escola tirana que pune ao invés de dialogar. É preciso que o tempo da escola esteja, então, a favor de uma relação que contribua com o desenvolvimento humano a fim de dar, a ele, uma continuidade significativa por meio das propostas que promove.

Considerações Finais

Abordar e discutir o tempo relacionando-o à escola sob a ótica da psicanálise sinaliza minha intenção, tentativa e esforço de unir esses elementos em um só tema, o qual vem de uma paixão por tudo que ele abrange, e de um reconhecimento que sinto ser necessário transmitir. Trata-se de expressar a importância de significar o tempo da e na escola, de modo que isto seja feito com vistas a propiciar relações confiáveis ao longo das contribuições e responsabilidades que envolvem o desenvolvimento de uma criança.

O olhar de minha formação, somado às memórias das experiências que me fizeram chegar até aqui me leva a refletir, carinhosamente, acerca do impacto das relações que entrecruzam o trajeto escolar na vida da criança. Tenho percebido e constatado, cada vez mais, o quanto a participação significativa nos espaços formadores de uma instituição é capaz de transformar os mesmos em locais de profundo despertar; despertar para o conhecimento e autoconhecimento, para a crença nas capacidades e busca pelo auxílio nas dificuldades e, por fim, para o cultivo de relações promissoras e de afeto. Vejo, assim, a relevante contribuição dos conhecimentos da psicanálise para “dar conta”, lidar, acolher e ressignificar os conflitos que, inevitavelmente, permearão a vida dos sujeitos na escola e para além dela. Suas teorias permitem um diálogo frutífero diante de problemas, e permitem uma reorganização dos mesmos reconhecendo-os e, então, trabalhando verdadeiramente para superá-los. Neste sentido, a escola tem enorme responsabilidade no exercício de agir com flexibilidade, cuidado e sabedoria em sua função de ensinar.

Uma das frases que carrego comigo é, sem dúvida, esta da bossa (sempre) nova, de Tom Jobim: *É impossível ser feliz sozinho*. E, sem excluir, com o verso, a capacidade de ficar

e estar só – a qual julgo ser de grande importância no processo de desenvolvimento humano -, reconheço e valorizo as relações que reforçam nossas mais diversas capacidades de experimentar o mundo resignificando-o com o outro, graças a ele e através dele. Vejo, nesta frase, a chave para orientar e enriquecer as relações que devem se enraizar na escola, e nos demais espaços que o tempo permite aos sujeitos significar. Organizar o tempo na escola de modo que os alunos compreendam-no como possibilidade de criar, e investir nos significados que marcam sua passagem, proporciona, aos mesmos, espaço para que marquem significativamente a história de suas vidas. Preservar os diálogos e mostrar-se disponível às experiências de resignificação pode tornar o espaço escolar um verdadeiro campo de realizações, repleto de reais ações, vínculos e expressões.

Bibliografia

ARCHEANGELO, Ana. **Consulta para mais uma contação** [mensagem pessoal].

Mensagem recebida por <ana.archangelo@gmail.com> em 15 nov. 2013.

BION, W. R. **Estudos psicanalíticos revisados**. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

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

MARONI, Amnéris. **Boyhood: da infância a adolescência** (É o “tempo que nos aproveita”).

Disponível em: <https://amnerisamaroni.wordpress.com>. Acesso em: 5 jan. 2015, 00:57:00.

MARONI, A. A. **E por que não?: tecendo outras possibilidades interpretativas**. São Paulo: Idéias & Letras, 2008.

MARONI, Amnéris. **Impossível mais que impossível**. Disponível em:

<https://amnerisamaroni.wordpress.com>. Acesso em: 5 jan. 2015, 05 jan. 17:35:00

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

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras: 1998.

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

WINNICOTT, D. W. Da **pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

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

ZIMERMAN, David E. **Bion**: da teoria à prática – uma leitura didática. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.