



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
ESPECIALIZAÇÃO EM INTERVENÇÃO PSICANALÍTICA
NA CLÍNICA DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA

ACERCA DO FEELING: O INOMINÁVEL

Virgínia Haensel de Oliveira Veríssimo

Porto Alegre, 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
ESPECIALIZAÇÃO EM INTERVENÇÃO PSICANALÍTICA
NA CLÍNICA DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA

ACERCA DO FEELING: O INOMINÁVEL

Trabalho apresentado como requisito parcial
para conclusão da Especialização em
Intervenção Psicanalítica na Clínica da
Infância e da Adolescência, sob a orientação
do Prof^o Dr. Carlos Henrique Kessler

Virgínia Haensel de Oliveira Veríssimo

Porto Alegre, 2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Fernando e à Marina, minha família, pelo apoio para a conclusão da especialização.

Às mães de alunas minhas, Gláucia e Eleara, que me apresentaram o *feeling* e à Beth, coordenadora geral da Escola Projeto que, posteriormente, me mostrou a relevância disso e me incentivou a escrever.

À Escola Projeto: Neca, diretora e às colegas e parceiras de coordenação, Deborah, Andréa e Michele, por compreenderem e darem o suporte necessário para que pudesse me ausentar do trabalho para frequentar as aulas. Às professoras e professores da escola que já coordenei e coordeno, por seguir aprendendo com todos(as).

Às crianças, das quais fui professora e aquelas com as quais convivi, convivo e interajo diariamente, que são, assim como a relação que estabelecem com seus professores e professoras, os principais motivos da minha busca em aprender mais sobre a Psicanálise.

Aos(às) colegas, aos professores e professoras da Especialização, pelo respeito a minha formação e experiência diferenciadas, que me ajudaram a ir além nos estudos e com os(as) quais criei laços de amizade e auxílio.

Ao meu orientador, Carlos Kessler, que foi meu professor na graduação e que me deu a base para me arriscar nos estudos psicanalíticos, atualmente.

Obrigada a todos(as) vocês!

*Mas devemos assinalar:
o destino de quem pretende fazer uso da psicanálise não é outro
senão o de estar na oposição.
Não é um lugar confortável, decerto,
mas talvez seja o único que permite espreitar melhor o humano,
demasiadamente humano.
Nietzsche*

SUMÁRIO

	Página
1. INTRODUÇÃO.....	6
2. CONTEXTO DE ESTUDO.....	7
2.1 OS PRIMÓDIOS DA QUESTÃO.....	7
2.2 EM BUSCA DE NOMEAR O INOMINÁVEL.....	11
2.3 A PSICANÁLISE COMO UM CAMINHO.....	14
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	22
REFERÊNCIAS.....	24

RESUMO

Este trabalho relata o percurso de uma pedagoga, através de vivências e reflexões sobre sua própria experiência, que buscou entender a complexidade das relações entre professor(a)-aluno(a). Num primeiro momento, explicando-as a partir de conceitos mais empíricos como a intuição e a empatia. E, posteriormente, levando em consideração alguns conceitos psicanalíticos, na tentativa de compreender suas próprias intervenções, lançando mão deles, a fim de rever e ressignificar sua própria prática.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho vem se delineando há muitos anos, durante a minha trajetória como estudante e educadora. Foi a partir de comentários sobre a minha própria atuação como professora, da observação e da reflexão sobre ela, que o assunto aqui apresentado pôde ir se configurando melhor. Portanto, dividi o assunto em três eixos: contexto de estudo, apresentando as primeiras ideias sobre o assunto, a busca por nomear o que de fato acontecia em sala de aula e pela explicação através dos conceitos psicanalíticos.

As orientações e conversas com diferentes coordenadoras, que apoiaram e orientaram a minha prática, assim como, posteriormente, o contato com diferentes professoras e professores, já como coordenadora, é que me possibilitaram pensar sobre a relação que se dá em sala de aula.

Neste trabalho, apresento um pouco da minha trajetória em busca de uma explicação sobre esta, assim chamada de “química”, que se instaura entre os docentes e as crianças, que no caso, é o público com o qual trabalho, e faz com que esta experiência possa vir a ser algo emancipatório.

Durante esta trajetória busquei a Especialização em Psicanálise na Clínica da Infância e da Adolescência, como forma de desenvolver meus conhecimentos em Psicanálise, pois já havia vivido a experiência com ela, quando fui em busca de análise pessoal. Assim, este trabalho conta um pouco do meu percurso, através de algumas situações que aconteceram em diferentes salas de aula, e foram me constituindo como uma profissional interessada em contribuir para uma maior fluidez nos laços que se estabelecem no ambiente escolar.

2 CONTEXTO DO ESTUDO

2.1 OS PRIMÓRDIOS DA QUESTÃO

As idas e vindas na escolha profissional também me ajudaram a ver o porquê de escolher esta profissão: queria deixar uma marca positiva, queria poder ser agente de uma boa transformação naqueles(as) com quem convivesse e percebi que poderia conseguir isso cursando Pedagogia. Segundo Freud, em Kupfer (1989), o professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. Por isso, o jogo todo é muito complicado. (p.94)

O desejo do professor é indispensável para justificar que ele esteja ali, mas estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo. E segundo Kessler (2008) quando se aborda a educação, reconhecendo a sua importância, ou quando alguém propõe a si próprio o objetivo de vir a educar os outros, decidindo-se pela carreira de educador, está-se sempre pleno dessas boas intenções. (p.32)

Quando fui apresentada à Psicanálise, nas aulas de Psicologia da Educação, no curso de Magistério, estava mais preocupada em prestar atenção no jeito como a professora pronunciava “Não há?” em vez de *não é*, do que no conteúdo que ela ensinava. Sai do Ensino Médio com a impressão de que Freud atribuía todos os nossos problemas à sexualidade, na adolescência lia isso como “sexo”. Porém, depois de cursar e não concluir, a Comunicação Social, mais especificamente, o curso de Relações Públicas, ingressei na Pedagogia. Portanto precisei situar um pouco da minha trajetória para me dar conta que, para uma pedagoga, não é tão simples chegar ao assunto de estudo e às conclusões que aqui pretendi discorrer.

No decorrer desse percurso fui reapresentada à Psicanálise, através de uma psicopedagoga e de um psicólogo que começaram a trabalhar comigo, quando adquiri uma creche. Entendi que a sexualidade se referia às relações mais variadas que estabelecemos com as pessoas e isso era considerado importante para Freud. Neste mesmo período comecei a minha própria experiência com análise pessoal e a demonstrar uma maior preocupação com a qualidade das intervenções com as crianças com as quais trabalhava.

Busquei estar de bem com a minha própria infância, através da análise, pois segundo Freud (1905/1996) sofremos uma espécie de amnésia, que encobre os primeiros anos da infância até os seis ou oito anos de idade. Segundo ele, neste período conseguíamos manifestar nossas dores, alegrias e outros sentimentos, com uma capacidade

inicial de julgamento. Foi revendo os vestígios do inconsciente, que consegui me decidir a trocar de faculdade. Já na Pedagogia, cursei uma disciplina eletiva que me fez ver que a junção da Psicanálise e a Educação era uma árdua tarefa, talvez impossível, mas que certamente eu teria de lidar com muitas incertezas e nenhuma garantia de sucesso no final da jornada.

Fui à prática assumindo a sala de aula, na primeira experiência oficialmente como professora na escola que atuo até hoje. Começaram a surgir questões com as quais demonstrava muita dificuldade em encaminhar e isso fez com que buscasse nas minhas próprias vivências o que algumas atitudes das crianças suscitavam em mim e o que me impedia de realizar certas intervenções necessárias para o avanço das crianças com as quais lidava.

Freud diz, (em Kupfer, 1989), que as práticas educativas são determinadas pelos recalcamientos sofridos pelo educador, que incidem sobre a parte infantil da sua sexualidade. E ainda, Freud diz e Manonni reafirma que o educador precisa se haver com suas próprias questões da infância, precisa “fazer as pazes” com suas próprias questões, o que parece ser algo bastante óbvio, não é para muitos educadores com um boa formação teórica. É muito comum presenciar situações em que professoras não conseguem ver uma cena sem estarem totalmente envolvidas pela emoção do momento, aceitando o convite da criança para embarçarem-se na trama emocional, inconscientemente estabelecida. (p.48)

Tive que lidar com casos bem difíceis, um deles até conter fisicamente uma criança para que não batesse em seus colegas e se machucasse, isso com o aval de uma psicóloga que seguia a linha psicanalítica. Fechei o ano letivo estabelecendo um vínculo com aquela criança e com a certeza de que era uma professora melhor, por ter enfrentado uma situação tão difícil emocionalmente, quanto fisicamente, pronta para aceitar os desafios que viessem.

No decorrer deste percurso, um dia disseram que eu tinha *feeling* e eu me perguntei qual o sentido que carregava esta palavra estrangeira? O que isto teria de significado na minha vida de professora, que começou quando eu já tinha certa maturidade? É assim que comecei a pensar de forma muito superficial em algo inominável na língua portuguesa, mas que poderia explicar por que há professores(as) que marcam as vidas dos seus(uas) alunos(as), por algum motivo que não mensurável, mas que podem influenciar de forma indelével nas suas trajetórias. Freud fala no texto Sobre a psicologia do colegial

(1914/1981) a respeito dos sentimentos demonstrados pelos(as) professores(as), tendendo ao amor e ao ódio, uma ambivalência afetiva, o que nos faz entender também quando as crianças recebem alguma crítica de alguns(mas) professores(as) como uma derrota. Algo muito significativo a que Freud se refere, são as escolhas afetivas que fazemos na vida, as antipatias e simpatias, vinculando-as às lembranças, à memória das relações primordiais que estabelecemos. Completa dizendo que os sentimentos antagônicos andam juntos, sem que possam se superar. É preciso “voltar” à infância para compreender as relações que desenvolvemos e isso vale para a relação professor-aluno, buscando aí a figura paterna. Essa figura não é o pai propriamente dito, mas a autoridade que foi, um dia, ocupada por alguém quando nos constituíamos como sujeitos.

A princípio, não dei muita atenção aos comentários de duas mães de alunas minhas de uma turma de 1º ano. Era uma turma com vinte e dois alunos, turma grande para o perfil da escola, que busca um atendimento muito próximo ao(a) aluno(a), que atende crianças de Educação Infantil ao 5º ano. Naquela época, lembro que a maioria das meninas da turma era mais reservada e uma delas precisava que eu encaminhasse as atividades no grande grupo e, logo em seguida, desse uma atenção especial, explicando-lhe individualmente a atividade e, só então, ela conseguia dar início à proposta.

Era o terceiro ano que assumia uma turma de 1º ano, neste período estava concluindo uma especialização em alfabetização. Minha atenção estava mais voltada à *como* alfabetizar as crianças, o que propor, a fim de envolvê-las e consolidarem a aprendizagem da escrita.

Na turma, havia crianças com algumas demandas físicas e emocionais, com vários tipos de experiências escolares, inclusive em diversos níveis de escrita. Também estavam reunidas crianças em idade de transição, pois era o ano de implantação do ensino de nove anos, ou seja, tinham diferentes demandas e interesses.

Nessa mesma época, resolvi voltar para a análise, pois queria dar conta da exigência que certamente teria pela frente, com uma turma tão diferenciada. E além da sala de aula, assumia, em outro turno, um cargo de auxiliar da coordenação. Foi um ano bastante criativo, as crianças e eu produzimos muitas coisas juntas, eu propunha algo e elas já inventavam outras que íamos agregando às propostas.

Não fui logo em busca do significado daquele comentário, daquela palavra, que por si só já me dizia algo, pensei que isso era natural na minha profissão e pelo fato de ter tido a oportunidade de estudar Winnicott, durante a especialização, tinha certeza de que as

aulas haviam me dado um suporte bastante suficiente para desenvolver as atividades com as crianças.

Lembro de algumas situações interessantes nesta turma, mas uma em especial, a de um menino que tinha o diagnóstico de bipolaridade e que, em alguns momentos, ia para baixo de mesas e pedia que eu o pegasse no colo, queria que eu subisse as escadas carregando-o, eu tinha que encorajá-lo a caminhar com suas próprias pernas e, ao mesmo tempo, dar a atenção que desejava.

O menino, em diversos momentos, apresentava algumas manias. Uma vez íamos até o parque da Redenção, em frente à escola, para aproveitar o espaço e os brinquedos, num momento de recreio, quando ele se negou a ir. Quando conversei com ele, alegou que a manga da camiseta o estava incomodando. Eu respondi que iria sim, pois devia acompanhar a turma, não teria quem ficasse com ele e o menino dizia que a manga não deixava. Eu imediatamente perguntei: *a manga manda em ti ou tu manda na manga?* Ele rapidamente respondeu que era a manga e eu devolvi dizendo que não, pois ele era uma pessoa e a manga era uma roupa e eu o ajudaria, então dobrei as suas mangas e peguei a sua mão, quase que instantaneamente e fomos para o parque. Depois, já no local, se mostrou satisfeito em estar com a turma, brincando e aproveitando o momento.

O tempo passou, e depois de anos ele esteve visitando a escola e olhou tudo ao redor, o hall de entrada, onde tivemos a conversa sobre a manga e ele disse: *Como era bom aqui. Como eu fui feliz nesta escola!*

As crianças passam grande parte do seu tempo na escola e há uma intensidade e um dinamismo nas relações de sala de aula, em que as devoluções a fazer para elas, requerem certa agilidade, não há tempo a esperar, as crianças pedem “respostas” e os(as) professores(as) precisam estar atentos(a)s ao que e como darão certos retornos. Muitas vezes não há tempo para um(a) professor(a) refletir sobre suas ações, durante o acontecimento, mas precisa ter alguma reação para com a criança e de forma imediata. E segundo Pereira (2016) educadores constroem saberes da experiência nas relações do dia a dia, que os levam a superar seus problemas concretos, a tomar decisões efetivas e imediatas, a inventar surpresas no cotidiano diante do desinteresse de alguns, enfim, a agir nas condições de incertezas. (p.206).

Para muitos(as) educadores(as) lidar com a incerteza é a maior dificuldade. Para mim não foi diferente, mas naquele momento foi como se um filme passasse no meu pensamento e resolvi assumir o risco de o aluno se jogar no chão, tentar me agredir ou negar-se terminantemente a ir comigo e com os(as) colegas, mas lá no meu íntimo sabia do

meu próprio poder de persuasão em relação a ele e sabia sim, que seria uma superação daquela dificuldade, pelo menos momentânea, mas ele teria o meu total apoio e eu me sentia segura para isso. Autorizei-me a decidir o que era melhor para ele: juntar-se aos colegas e aproveitar o momento; e investi nisso, sem receio.

Somente quando comecei a trabalhar na coordenação pedagógica, pude ter uma visão mais ampla e observar diferentes tipos de manejos de professores(as) e percebi que alguns(mas) conseguiam estabelecer uma relação com as crianças que favorecia muitos avanços e outros(as) possibilitavam/acionavam alguns comportamentos mais regressivos, então fui me dando conta de alguns detalhes na relação professor-aluno que iam muito além do domínio de conteúdos a serem ensinados.

2.1 EM BUSCA DE NOMEAR O INOMINÁVEL

Pensei logo, num primeiro momento, naquele “algo a mais”, talvez numa intuição, porque, junto ao elogio recebido anteriormente, houve uma breve explicação das mães: *tu sabes o que a criança quer e precisa*.

Mas não poderia atribuir simplesmente a uma intuição, que significa, segundo o Dicionário Larrousse da Língua Portuguesa (1993): 1. Conhecimento claro, direto, imediato da verdade sem o auxílio do raciocínio. 2. Sentimento irracional, não verificável, de que um evento vai se produzir, de que algo existe; pressentimento. [Filosofia] Apreensão direta e imediata da realidade. (p.250)

Para mim, o conceito de intuição respondeu por determinado período as minhas questões, mas ao mesmo tempo, não me satisfazia, a ponto de eu me contentar com um conceito que não pressupunha um estudo mais aprofundado. Sabia o quanto já havia investido em estudos sobre o desenvolvimento da criança, durante a graduação, em cursos e palestras que envolviam a psicologia, a psicanálise, além do meu próprio autoconhecimento em muitas sessões de análise, que já haviam me auxiliado na condução de episódios mais complicados. Também o quanto havia observado acontecer diferentes situações e seus desdobramentos, a partir de algumas atitudes minhas e de outros(as) professores(as). Então, o pressuposto de que para ser um(a) bom(oa) professor(a) deveria ter uma boa intuição, caiu por terra, não me bastava mais.

Lembro de alguns casos, o primeiro se refere a um período de estágio, em que eu tinha apenas dezoito anos e fui designada para ministrar aulas em uma turma com trinta e nove crianças de 4ª série, durante o estágio do curso de Magistério. Entre as crianças da

turma havia algumas adolescentes e lembro de uma que tinha apenas três anos a menos que eu.

A menina, no começo, foi muito desafiadora, debochando das coisas que eu falava, porém aos poucos fui me aproximando dela, apesar da numerosa quantidade de crianças sob a minha responsabilidade. Perguntava de coisas da escola, mas ela contava-me de suas aventuras dançando em *bailões* que frequentava, mesmo com pouca idade para isso.

Aos poucos, fui conquistando sua confiança e ela passou a me ajudar em sala de aula, oferecendo-se para entregar materiais para os colegas, apagando o quadro e outras pequenas tarefas de organização do dia a dia de sala de aula, mostrando mais interesse pelos conteúdos desenvolvidos e sem apresentar o ar de desdém que lhe era de costume.

Naquela época, certamente foi a intuição que me fez ter atitudes mais acolhedoras com a menina, pois não tinha uma formação tão aprofundada em Psicologia da criança ou do adolescente, eu mesma era ainda uma adolescente. Não consegui enxergar “de fora” o que acontecia, apenas atribuía a uma antipatia da criança ou não pela minha pessoa.

Depois, com o tempo, eu me dava conta que à medida que levava para as sessões de análise os casos com as crianças que me desestabilizavam mais e conseguia rever minhas próprias questões, entendia melhor o “jogo” que a criança estava fazendo comigo, por exemplo, e conseguia, como que, tirá-la de certo ciclo em que eu podia verificar acontecendo na interação com outras crianças ou com a sua própria família. Sempre que chegava à creche ou na sala de aula, uma criança com um determinado diagnóstico ou característica, seguidamente, eu nem queria saber previamente como ela agia com determinada professora ou em outra escola, queria recebê-la e eu mesma estabelecer vínculos com ela, tentando aproveitar ao máximo o que me oferecia.

Durante um tempo percebi que precisava identificar no que mesmo deveria investir na prática de sala de aula e no manejo com as crianças, também como forma de poder orientar melhor as professoras com as quais trabalhava. Precisava ter mais definido com o que eu poderia colaborar em suas atuações em sala de aula, e como isso poderia contribuir no seu dia a dia da melhor forma, sem perder de vista o objetivo principal da escola que é aproximar a crianças das produções da cultura.

Mais adiante, o conceito de empatia que, significa, segundo Chemama (1995) no Dicionário de Psicanálise: Forma de conhecimento intuitivo do outro, que repousa na capacidade de partilhar e mesmo de ter sentimentos pelo outro. (p.57). Isso também não explicou o que ocorria em sala de aula entre as crianças e eu mesma ou algum outro

professor ou professora que demonstravam aquele “algo a mais”, propiciando o avanço da sua turma, ou de algumas crianças com questões mais específicas.

Quando já atuava como coordenadora, uma das turmas, a qual coordenava, recebeu uma professora para fazer experiência, concorrendo a uma vaga para lecionar na escola. A minha função, naquele momento, era somente observar o desempenho da candidata. A turma não colaborou nenhum pouco com as propostas bem interessantes que a professora oferecia. Tive que conversar com a turma, depois do ocorrido, retomando o que haviam feito e o porquê. Fui falando com tranquilidade, mas de maneira firme para que entendessem o quanto a professora e eu saímos frustradas da aula, por ela não ter conseguido colocar em prática tudo o que havia planejado. Neste momento, um menino me perguntou por que eu não gritava com a turma. Fui pega de surpresa, mas respondi que era porque tinham condições de entender perfeitamente tudo o que tinha acontecido e que queria ouvir o que pensavam sobre a situação.

Outro caso, diz respeito a uma criança que, durante um período de mudanças na turma, teve algumas crises e, quando contrariada, tinha a tendência de reagir usando a força física, batendo nos colegas ou afrontando e tentando bater na professora. Havia uma combinação mais extrema que tivemos que estabelecer com a criança, sua família e a psicóloga que o acompanhava: de que se batesse teria que ir embora da escola. Aquela combinação era um sofrimento para a criança, pois não queria ir para casa nunca. Desejava ficar na escola e sempre negava o que havia feito. Cada vez que precisava ir a minha sala, chegava chorando, não conseguia se expressar, então eu tinha que lhe dar um tempo para que se acalmasse e assim conseguisse relatar o que havia feito em aula. Um dia, procurou-me e eu estava em aula, justamente numa aula da especialização em Psicanálise e posteriormente, quando retomamos uma situação bem difícil em que havia se envolvido, cobrou-me por não estar na escola quando precisou de mim. Eu expliquei que estava estudando e a criança ficou surpresa. No mesmo dia, soube que ela havia comentado que eu a entendia e precisava falar comigo. Então expliquei à ela que estava justamente estudando para conseguir entender melhor as crianças.

Esta criança não queria ir para casa, pois era bastante cobrada por suas atitudes pelos familiares, sempre que fazia algo de errado na escola. Era um caso bem delicado, em que eu precisava cumprir a combinação, não permitindo que machucasse as pessoas e, ao mesmo tempo, entendia o seu sofrimento em não querer ir embora da escola.

Nas duas situações, citadas anteriormente, percebi que envolviam a relação das crianças com uma figura de autoridade e as expectativas que tinham sobre mim, como uma autoridade para elas.

Ao adotarmos uma postura empática, “sentindo o que a criança sente”, a tendência é nos misturarmos a elas, avaliando a situação de forma muito passional, às vezes poupando-as de alguma atitude, por nos colocarmos muito dentro da situação, identificando-nos, por algum motivo com ela, às vezes sofrendo no lugar dela, o que de certa forma pode prejudicar a nossa atuação como educadores(as).

2.3 A PSICANÁLISE COMO UM CAMINHO

Portanto, através dos estudos e das vivências em análise, levando os casos das crianças que, seguidamente, tinham a ver com situações que para mim não estavam bem resolvidas, percebi que, mais do que intuição ou empatia, há que se estabelecer outro tipo de relação entre professor(a) e aluno(a) e segundo Kupfer (1989), podemos dizer que “na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular que é a pessoa do professor... Transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo.” (p.91)

A figura do(a) professor(a), principalmente para a faixa etária com a qual trabalho atualmente (1º a 3º ano), por si só já tem um lugar, de antemão, garantido, pois a criança já ingressa no Ensino Fundamental cheia de expectativas em relação à escola, às aprendizagens. O(a) professor(a) já está colocado(a) em um lugar de importância e confirma as teses de Freud que enfocam nesta relação, que se estabelece entre elas. Isso se evidencia no 1º ano do Ensino Fundamental, quando as famílias relatam que a criança só realiza determinada atividade ou muda alguma atitude se foi o(a) professor(a) quem pediu ou disse que determinado conteúdo era importante saber. No 1º ano, especialmente, quando mostra à criança o valor da escrita. Isso se manifesta, principalmente, no momento em que ela começa a criar poemas em casa e a levá-los para a sala de aula, porque está aprendendo com o(a) professor(a), na escola, este tipo de texto. É como se o(a) professor(a) desse um aval, uma autorização implícita para que a criança aprenda aquele conteúdo.

A criança espera que o adulto consiga lidar com o investimento que lhe é conferido, principalmente quando são atitudes inesperadas e nem sempre tão positivas como a que citei anteriormente, no exemplo do menino que usava a força física, e isso, para o(a) professor(a), pode representar algo muito pesado e de difícil entendimento,

Freud (1912/1969) explica no trecho em destaque, a seguir, do que se trata a transferência, lembrando do caráter repetitivo em todas as relações estabelecidas, valendo também para aquelas vivenciadas no ambiente escolar:

Deve-se compreender que cada indivíduo, através da ação combinada de sua disposição inata e das influências sofridas durante os primeiros anos, conseguiu um método específico próprio de conduzir-se na vida erótica – isto é, nas condições para enamorar-se que estabelece nos instintos [pulsões] que satisfaz e nos objetivos que determina a si mesmo no decurso daquela. Isso produz o que se poderia descrever como um clichê estereotípico (ou diversos deles), constantemente repetido – constantemente reimpresso – no decorrer da vida da pessoa. (p.111)

O(a) docente precisa conseguir penetrar na alma infantil, segundo Freud (1913/1973), além de se reconciliar com a sua infância para poder estabelecer uma relação saudável, no sentido de propiciar o interesse pelo conhecimento, o gosto pelas aprendizagens. O professor precisa se colocar, muitas vezes, num papel de observador, o que também é bastante complexo, pelas intensas e frequentes relações que se dão no dia a dia. A criança poder dirigir sentimentos, que podem ser mais hostis ou afetuosos, dependendo do que a pessoa do professor representa para a criança, como no caso de uma agressão verbal, por exemplo. Nem sempre os(as) professores(as) estão preparados(as) para receber as pulsões endereçadas a eles(as), principalmente as negativas.

Lembro da situação de uma menina que estava estabelecendo vínculos com uma professora, logo no início do ano. A menina, sempre que solicitava a presença próxima da professora e não era ouvida imediatamente, por diferentes motivos, pela professora estar dando atenção a outros ou por estar escrevendo algum recado no caderno de outra criança, tarefas bem comuns de escola, a menina ia para debaixo de uma das classes, chorava, ofendia a docente e colocava os dedos na boca, sem atender aos apelos da professora para que saísse de lá. Numa dessas vezes, precisei intermediar a situação, chamando ambas para conversar, tentar saber o que estava acontecendo e colocando-me à disposição para ajudar.

Quando perguntei qual o motivo para que chorasse tanto, a menina respondeu que a professora nunca a ouvia. A professora se mostrou surpresa, pois sempre respondia para a menina, quando não podia atendê-la imediatamente, explicando-lhe o porquê e, outras vezes, ia ao seu encontro para ver o que estava necessitando no momento.

Por conhecer sua história familiar, neste caso, ficou evidente para mim que esta menina estava transferindo as relações que vivia com o pai, a mãe e o irmão mais novo,

pois com o nascimento desse irmão, quando ela tinha apenas dois anos, as atenções familiares ficaram muito voltadas para ele, sendo exigido dela que tivesse atitudes de uma criança maior ou que realizasse algumas tarefas de forma independente, bem além da sua idade.

À medida que a professora entendeu esta situação e acolheu suas “queixas”, a menina foi deixando este tipo de atitude de lado. Kupfer (1989) fundamenta esta situação, a partir dos estudos de Freud, dizendo que “um professor pode tornar-se a figura a quem serão endereçados os interesses de seu aluno porque é objeto de uma transferência. E o que transfere são as experiências vividas primitivamente com os pais...” (p.89).

Mas nem sempre é assim tão fácil de enfrentar, principalmente quando são dirigidas ao professor outros tipos de emoções, como a agressão física. É comum professores(as), até bastante experientes, dizerem que, o que ocorre com aquela criança *é falta de limites* ou *falta de educação*. Isso porque é difícil para um(a) professor(a) ter que lidar com uma rejeição, que na maioria das vezes não é pessoal, mas como já mencionei anteriormente, pode se dirigir ao papel que ocupa na subjetividade da criança.

Alguns(mas) professores(as) entram na trama estabelecida, muitas vezes, colocando-se numa posição de igualdade à criança, devolvendo para ela uma atitude tão agressiva, no sentido de rechaçá-la por um ato que nem mesmo a criança consegue saber o porquê. Nesses momentos, observo que o(a) professor(a) não pode se oferecer como uma espécie de escudo, pois a criança tende a aceitar o convite para o embate, usando os recursos que possui, muitas vezes bastante primitivos e regressivos, podendo se sentir acuada e fazer uso dos gritos, do choro e finalmente da agressão física.

Esse é o ponto que todo(a) professor(a) não quer chegar, mas que, muitas vezes, sem se dar conta, leva a criança a isso, sem que consiga pensar que esta não é a melhor maneira para poder lidar com este tipo de situação.

A ação do(a) professor(a) diante de uma desestruturação da criança, comumente, é no sentido de garantir a sua autoridade, exigindo o respeito e a consideração que, é claro, é merecedor(a). É preciso que sejam garantidos, mas não num momento de crise, como em uma tentativa ou a própria agressão física. O adulto que consegue dar um “passo atrás” nesse momento, acaba conseguindo muito mais da criança. O adulto que consegue suportar uma atitude mais agressiva, no sentido de não se desestabilizar junto com a criança, geralmente reverte uma situação de completo desamparo, muitas vezes demonstrada pela criança. Quando o adulto consegue se posicionar como aquele que consegue entender o que se passa com ela, e que garante o equilíbrio, a sustentação à criança, dando um tempo

para que a criança se reorganize, é mais provável que consiga reverter ou amenizar o clima para que, enfim possa ouvir a criança.

Outro aspecto pelo qual me surpreendo muito nas relações escolares é quando o adulto, além de se colocar nesse lugar de autoridade pela força de sua posição hierárquica, perante a criança, ainda a “espezinha”. Uso este termo, bastante forte, porque me parece o mais adequado para tratar de uma questão que vai além da figura de autoridade que representa, é quando um(a) professor(a) precisa confirmar o seu poder sobre a criança e, quando esta já conseguiu recuperar a calma, o(a) professor(a) segue lhe cobrando o porquê de ter tomado determinada atitude contra ela.

Houve um caso bastante divulgado nos meios de comunicação, há alguns anos, em que uma escola fez um mutirão para a pintura das suas dependências, porém, logo em seguida da pintura, um aluno pichou um muro. A professora, sabendo o autor da façanha, posteriormente, fez com que o menino pintasse novamente. Até ai, concordei com a atitude da professora que pretendeu que o aluno reparasse o seu ato. No entanto, sem considerar que era suficiente a sanção, a professora filmou o aluno e divulgou nas redes sociais.

Freud, em Kupfer (1989) discorreu amplamente sobre esse poder de que são revestidos educadores(as), e sobre a tentação de abusar dele. Falou também que “é desse poder que a Pedagogia extrai sua eficácia. Ela precisa reprimir para ensinar. Precisa energia libidinal sublimada – e não sexualizada. Como fazer uso do controle e ao mesmo tempo renunciar a ele?” (p.98)

Pude experimentar uma situação muito delicada em que foi bastante difícil controlar a raiva quando uma criança, a qual eu cobrava-lhe pelo fato de ter agredido fisicamente um colega, jogou meus óculos no chão. Na hora senti-me humilhada por aquela criança que jogava uma parte de mim ao chão, podia quebrar, custava caro, como ousou dirigir sua mão para o meu rosto a ponto de alcançar meus óculos e retirá-los do lugar de onde nunca deveriam ter saído?!

Isso aconteceu umas duas vezes, para que eu me desse conta que não poderia me mostrar tão vulnerável para a criança, como que me “oferecendo” como um objeto para que ela lançasse todas as suas inseguranças e angústias, como um depositário de sua raiva. Precisei me deparar com a minha própria subjetividade, dando-me conta que tinha que assumir meu papel de adulta naquela relação, sem sentir medo da criança e muito menos sem pensar que o limite poderia significar desamor, entendendo que possivelmente ela estivesse mais desorganizada que eu.

Fui compreendendo que precisava me estabilizar para que a criança pudesse me respeitar e entender-me como alguém responsável por ela naquele momento, não adiantaria eu tentar me impor de forma autoritária, cobrando-lhe o respeito e a consideração. Precisava me reorganizar, mantendo a calma, caso contrário poria tudo a perder. Entendi também que precisava suportar aquela agressão, não no sentido de admitir/aceitar, mas saber lidar com ela e, muitas vezes, conseguindo evitá-la, mesmo antes de acontecer e aí percebi por outro ângulo, o sentido do *feeling*. No momento de crise é quando se fez e se faz presente. Como adultos, temos que estar alertas para essa sutileza nas relações diárias com as crianças, não podemos, como mencionei anteriormente, ao citar um dos casos observados, agir “sem se dar conta”, muitas vezes repetindo comportamentos familiares repressivos e autoritários, que mantêm tudo funcionando na mesma engrenagem.

Essa criança chegou na turma no começo de maio, vinha de uma escola em que a família era chamada diariamente para levá-la embora, pois havia agredido alguém, negava-se a fazer as tarefas. Um histórico péssimo para uma professora novata no 1º ano receber, numa turma tranquila, que vinha se desenvolvendo muito bem, estabelecendo ótimos vínculos, desde o final de fevereiro.

A mãe, na primeira entrevista, olhava-me desconfiada, pois não tinha certeza se eu ia dar conta de toda a sua demanda. Já nos primeiros dias de aula, propus um jogo de estimativa com grãos de feijão. O menino participou do jogo, mas depois disso olhou-me fixamente nos olhos e jogou os feijões no chão e, ainda, com um sorriso nos lábios. Eu disse que ele deveria recolher tudo e que eu poderia ajudá-lo porque eram muitos, mas que não havia sido assim que ele tinha recebido o material, então deveria guardar tudo. Falei isso revestida da maior calma do mundo. Fingi não saber da possibilidade de ele tentar me agredir fisicamente e enfrentei o momento sem esboçar nenhum sinal de raiva ou impaciência e ele juntou tudo. Percebi que era assim que devia me posicionar com ele, dali para frente.

Foi um desafio pensar que a resolução daquele impasse dependia da minha atitude como a responsável por ele, naquele momento. Não tinha um modelo a seguir, mas observava como algumas situações haviam sido bem ou mal conduzidas anteriormente, então precisei criar um modo próprio de agir com ele, a partir das suas próprias reações.

Precisei encontrar o ponto de equilíbrio entre a firmeza e o acolhimento. Ele desestabilizava os adultos e a turma. Batia nos colegas e ofendia-os, argumentava, estava muito à frente nas questões cognitivas, dominava assuntos muito além da sua idade. Neste período, houve muitas conversas com a minha coordenadora, sua psiquiatra e com a

família, que passou a confiar na minha atuação, por enxergar mudanças em relação à postura do menino, que permaneceu na escola e demonstrou gostar de frequentá-la. Fazia desenhos tão significativos para mim e presenteava-me.

O nosso vínculo foi ficando mais forte e a mãe relatou que ele havia sonhado que eu era uma *carpinteira*. A mãe supôs que seria *como o Gepeto, que transformou um boneco em menino de verdade*.

Mais adiante, no final do ano, sentou-se em meu colo e disse que queria que eu fosse sua professora, na 2ª série (ele estava concluindo a 1ª série de oito anos), seguiu dizendo todas as séries, sem deixar de nomear nenhuma, e terminou a frase falando que também queria que fosse sua professora no mestrado e no doutorado.

Marie-Christine Laznik (em Souza (1989), conta de sua experiência com crianças psicóticas e a tendência de vários profissionais adotarem um comportamento em comum, com algumas delas, alertando para o fato de isso poder acontecer mesmo com os(as) bem preparados(as):

O que eu pude observar na instituição era o seguinte: entre aqueles que tinham uma estrutura aparentemente outra que a perversa, o fato de estar posicionado de certo modo com relação a uma criança psicótica, levava um, e sucessivamente após, os outros, à medida que ocupavam esse lugar, a viver cenários perversos, dos quais a fixidez da temática não podia não chamar a atenção. Colegas me relataram a espantosa repetição a que induzem certas crianças maltratadas que são colocadas em função disso em famílias hospedeiras, conhecidas pelos serviços sociais como “boas famílias”, e onde, ver-se-á, não obstante, reproduzir-se o mesmo cenário em torno da criança. (p.55)

A escola tem como característica principal a idealização do sujeito e persegue isso e a frustração dos(as) professores(as), em geral, é quando não conseguem que a criança corresponda ao que é esperado delas, porém, segundo Freud (1905/1969), em vez de tentar coibir as “pulsões parciais” é preciso saber trabalhar com elas. Segundo ele:

Os historiadores da cultura parecem unânimes em supor que, mediante este desvio das forças pulsionais sexuais das metas sexuais e por sua orientação para novas metas, num processo que merece o nome de sublimação, adquirem-se poderosos componentes para todas as realizações culturais. (p.167)

Freud reconheceu o papel importante da Educação, quando propicia a sublimação. Em texto em que versa sobre o interesse educacional da Psicanálise, Freud (1913/1973) em

Múltiplo interesse da Psicanálise, diz que os(as) professores(as) devem saber que buscar eliminar determinadas atitudes, mais especificamente as pulsões parciais não só é “inútil como pode gerar efeitos como a neurose”. Ao saberem disso, podem tornar-se menos repressores, conseguindo aproveitar melhor o que move as pulsões, encaminhando-as de forma mais produtiva. Professores e professoras são imprescindíveis na “transformação da pulsão escópica – a pulsão ligada ao olhar – em curiosidade intelectual”. A criança poderá canalizar suas energias para o conhecimento, se bem trabalhada, demonstrando curiosidade pelas informações sobre o mundo que a cerca “sendo que tal curiosidade desempenha um papel muito importante no desenvolvimento do desejo de saber”. (p.44)

Há pouco tempo é que consegui formular o meu objeto de estudo para a conclusão da Especialização, isto não estava definido para mim, acreditava que era uma questão pessoal, que não era significativa para os estudos que vinha fazendo até então. Consegui começar a pensar sobre o assunto, quando, no final de 2016, escrevi um texto *Feeling de professor*, para o blog da escola (Anexo A). Junto a isso, refleti sobre qual seria a resposta para a questão que me mobilizava? Fui em busca de leituras que me ajudassem a entender melhor toda esta complexa relação e não encontrei uma resposta, que nem é feitiço da Psicanálise, mas alguns caminhos que foram me auxiliando a não me angustiar tanto com respostas fechadas, mas estar mais aberta às incertezas, mais instrumentalizada e melhor preparada para enfrentá-las.

Uma constatação que pude fazer, com o auxílio das leituras, é que as relações estabelecidas entre educadores(as) e as crianças é feita de pequenas vivências e é nos detalhes do dia a dia, na prática, que vão se constituindo. Mas os(as) educadores(as) precisam olhar para a sua própria atuação como uma forma de refletir e buscar alternativas sobre os momentos de dificuldades que enfrentam com a sua turma e com algumas crianças e tirara daí elementos que possam usar no manejo com as crianças. O(a) professor(a), basicamente, deve ser o(a) maior crítico(a) da sua atuação em sala de aula.

Fiquei sabendo por uma família, que após uma conversa que tiveram em casa, que tenho *fama* de quem nunca se altera com as crianças, segundo seus dois filhos. Quando volta a lembrança da turma, na qual tive mais alunos e alunas, da qual já citei alguns casos anteriormente, lembro-me que a mãe de um aluno pediu uma reunião comigo e a minha coordenadora, logo nos primeiros dias de aula. A mãe relatou que o menino reclamou em casa que eu gritava muito em aula, que não dava atenção quando ele ia mostrar o tema de casa na minha mesa. A mãe, como já conhecia meu trabalho com oficinas, pois atendi a sua filha, quando estava fazendo estágio, falava aquilo de forma desconfiada.

Eu sabia que as coisas não haviam acontecido da forma como a criança havia contado, mas como reverter a situação? Sabia que logo no começo das aulas, era como se eu tivesse vinte e dois *balões a gás*, como eu costumava me referir, durante as reuniões com a minha coordenadora e precisava recolhê-los um por um, muitas vezes. Todas as crianças queriam me mostrar seus temas e levantavam-se das classes para irem até o meu encontro, queriam uma atenção individual. Eu precisava convocá-las a me ouvirem, mas ainda não tinha o meu lugar garantido, eu só era a professora da turma. Tinha um título, mas não tinha de fato o meu papel, precisei construí-lo, junto às crianças. Essa imagem se desfez logo em seguida, segundo a mãe.

Lembro dessa situação e de outras mais recentes, já na coordenação, em que conversava com um menino, que costuma frequentar a minha sala, quando precisa ficar menos ansioso e agitado. Expliquei-lhe, a partir de uma situação que me foi relatada, que não poderia ofender seus colegas, ainda mais com comentários no meio da aula, dei um exemplo perguntando a ele: *já pensou se eu estivesse conversando contigo e te chamasse de algo assim?* Ele olhou-me e disse: *Ah, não! Tu nunca ia fazer isso... Tu é muito gentil com as pessoas.*

Na mesma turma, uma criança disse para a mãe, em casa, que não queria se apresentar numa Mostra de Ciências, em que precisaria explicar o que havia estudado no trimestre. A mãe, preocupada, disse que falaria com as professoras na escola, porque ele tinha que se apresentar. Ele imediatamente disse à ela que falasse comigo, pois eu era a mais *braba* da escola.

Três situações e diferentes formas de ver a figura de autoridade: um que precisava ser conquistado e os outros dois que estavam postos: o primeiro pela vivência e o outro somente pela função exercida.

Voltolini (2001) fala sobre uma relação produtiva com o impossível e eu concordo que é isso que precisamos pensar. Saber que a Psicanálise e a educação é uma relação quase impossível não pode nos tornar pessimistas a ponto de achar que não há uma direção a seguir. A educação visa sempre uma idealização do sujeito e ao educador cabe ir em busca deste aluno ideal. No entanto, encontra uma sala de aula heterogênea, crianças com singularidades e demandas desafiadoras e, o que deveria ser algo positivo para os(as) educadores(as), é motivo de ansiedade e uma auto-exigência de intervenções precisas e perfeitas, que acabem de vez com determinados comportamentos de sua turma ou das suas crianças, que por sua vez, não conseguem responder de forma satisfatória a tudo que é esperado delas. Nesse mesmo texto Voltolini (2001) nos abre possibilidades dizendo que:

Isto não se faz falando sobre a psicanálise (embora isto possa ser utilizado como um meio e não como um fim em si mesmo), mas fazendo os educadores falarem não de suas queixas (posição paralisante), mas marcando suas interrogações, dúvidas, pois nelas estão os germes, o potencial de questionamento do ideal. Transformar as queixas em enigmas, poderíamos aludir ao que se passaria, neste caso. (p.4)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pergunto-me: em que modelo de escola estamos pensando? E percebo que não é um trabalho fácil: mudar toda uma concepção de escola vigente, mas não desisto de pensar que pode haver uma interlocução entre a Psicanálise e a Educação. Reconheço que trabalho em uma escola diferenciada, no sentido de ser inclusiva, antes mesmo de haver uma lei que amparasse. Uma escola, e me incluo nisso, que foi aprendendo através da observação das crianças especiais e suas necessidades e de outras que não apresentavam nenhuma demanda tão específica, mas que vem, há anos lidando com as incertezas e se propondo a fazer disso, material de reflexão e de orientação de suas ações com cada criança que atende. Cada criança possui suas singularidades e é fonte de aprendizagens para os(as) professores(as) ou é isso que se espera.

A Psicanálise pode ser uma perspectiva de olhar e pensar a prática e pode contribuir para uma mudança de postura dos(as) educadores(as). A Psicanálise não é uma receita pronta e fechada de boas práticas, mas pode ser uma forma de professores e professoras olharem para as crianças e escutarem o que elas dizem através de suas atitudes. São os(as) professores(as) que precisarão se autorizar a ir em busca de um repertório próprio de ações, a partir da vivência e o enfrentamento dos problemas de sala de aula, construindo a sua própria maneira de atuar, amparada por conceitos psicanalíticos. Talvez seja este o maior legado da Psicanálise, no meu entender.

Há, atualmente, o enfraquecimento da figura do pai, da autoridade e Kessler (2008) lembra que Lacan fez uma correção na obra de Freud, apontando que a função paterna pode ser exercida por diferentes personagens na vida da criança. Muitas vezes, a busca pela Psicanálise, por educadores(as), é uma busca de um eixo, de uma direção para a sua ação em sala de aula. Um(a) docente não precisa mostrar que sabe tudo para se apresentar como uma autoridade para as crianças, precisa suscitar nas crianças, a vontade de aprender,

desenvolver o desejo de ir além. Pereira (2016) diz que “o mestre que se põe como grande sabedor, consegue produzir o vazio do saber pelo silêncio do desejo.” (p.224).

Como coordenadora pedagógica, tenho a compreensão de que a transferência entre o(a) professor(a) e cada criança da sua turma, não depende exclusivamente da minha ação direta, pois é algo que se estabelece de forma individual. Porém, a Psicanálise pode auxiliar, sendo um estilo, uma forma de olhar e escutar a criança. Sinto-me, ao terminar este trabalho, mais fortalecida em relação a minha atuação como coordenadora e ao rumo que a minha intervenção pode tomar, no sentido de agora considerar relevante o assunto escolhido e, na prática, observar que muitos(as) professores(as), assim como eu, anteriormente, não têm noção do que têm ao seu alcance, ao se empenharem em entender melhor a sua sala de aula, as suas crianças, sob o viés psicanalítico.

Durante os estudos, ao conversar com alguns(mas) profissionais da educação, percebi o quanto desconhecem alguns conceitos como da transferência, que poderia auxiliá-los(as) a olharem a sua própria relação e adotar uma escuta mais atenta a seus alunos e alunas, valendo-se deles para repensarem e favorecerem sua atuação, ao criarem situações em que as pulsões dirigidas em transferência para os professores e professoras, não fossem tomadas como desrespeito ou enfrentamento, mas tomadas como uma forma de expressão e pudessem ser canalizadas para o interesse pelas aprendizagens.

Pude perceber que a minha questão, de certo modo, também aflige estudiosos da área e concluo toda a minha reflexão com a ideia retirada de uma entrevista de Pereira (2016):

É uma função marcada por impasses, mas também por muitas descobertas: por uma arte, eu diria. A inventividade deveria ser o outro nome dessa função. Talvez, o mestre seja aquele que, de maneira irredutível, e de acordo com seu estilo, pode admitir a contingência radical da experiência de ensinar. Sabe que sua experiência é singular e é nela que terá que escrever seu nome. (p. 226)

O autor fala neste *estilo* de ser professor(a) e pelo qual seguirei em busca, sob o olhar da Psicanálise, pois sou otimista em relação ao apoio que ela me proporcionou, usufruindo dela no dia a dia para um melhor entendimento das situações mais difíceis que enfrentei na minha trajetória e que, inevitavelmente nos deparamos, quando nos dispomos a trabalhar com a educação.

REFERÊNCIAS

- Chemama, R. (1995). *Dicionário de Psicanálise Larrousse*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Freud, S. (1969). A dinâmica da transferência. In: Freud, S. (Ed.). *Edições standard das Obras completas de Sigmund Freud*. (v.12). Rio de Janeiro: Imago. (trab. Original publicado em 1912)
- Freud, S. (1973). Múltiplo interesse da Psicanálise. In: Freud, S. (Ed.). *Obras completas*. (v.2). Madrid: Biblioteca Nueva. (trab. Original publicado em 1913)
- Freud, S. (1981). Sobre la psicología del colegial. In: Freud, S. (Ed.). *Obras completas*. (v.2, pp.1892-1894). Madrid: Biblioteca Nueva. (trab. Original publicado em 1914)
- Freud, S. (1996). Três Ensaio sobre as teorias da sexualidade (J. Salomão, Trad.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud* (v.7). Rio de Janeiro: Imago. (trab. original publicado em 1905)
- Kessler, C. H. (2008). A educação e o lugar dos ideais. In: F. Rodrigues & R. Gurski. (Orgs.). *Educação e função paterna*. (pp. 31-39). Porto Alegre, Editora da UFRGS.
- Kupfer, M. C. (1989). *Freud e a educação – o mestre do impossível*. São Paulo, Scipione.
- Kupfer, M. C. (2010). A produção brasileira no campo das articulações entre Psicanálise e Educação a partir de 1980. *Estilos da Clínica*, 15(2), 284-305.
- Laznik-Pennot, M. C. (2008). Seria a criança psicótica carta roubada? In: Souza, A. M. (Org.). *Psicanálise de crianças*. (pp. 47-66). Porto Alegre, Artes Médicas.
- Lovisoló, E, Pereira, B.A., Pozzoli, T.C.(Eds). (1993). *Dicionário Larrousse da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ed. Nova Cultural.
- Pereira. M. R. (2016). *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte, MG.
- Voltolini, R. (2002). As vicissitudes da transmissão da Psicanálise para educadores. In: *Anais, 3 Colóquio do LEPSI*. (pp.267-272). São Paulo, Brasil: LEPSI IP/FE-USP.

ANEXO A

Texto escrito para o blog da Escola Projeto, publicado em 1º de setembro de 2016.

Feeling de professor

Virgínia Veríssimo

O que faz com que nos lembremos de uma professora ou um professor por toda a nossa vida? A sua eloquência e a capacidade de se comunicar bem com as crianças? É aquele que traz materiais para a sala de aula que chamam à atenção? É o que sabe planejar atividades envolventes? Sem dúvida nenhuma, tudo isso é imprescindível numa sala de aula. E essas questões sempre estão presentes no meu cotidiano, desde quando atuava como professora na educação infantil, depois no ensino fundamental e, atualmente, como coordenadora pedagógica dos anos iniciais do fundamental. A reflexão sobre o que é importante na profissão de educador é necessária e precisa ser encarada como uma ferramenta de trabalho para se atuar em sala de aula. Percebi, com o tempo e a experiência, que professores e professoras que marcam a história das crianças, geralmente, são pessoas que, além do conhecimento, recorrem a outros recursos que vão muito além da formação acadêmica.

Sempre que penso nesse assunto, faço questão de lembrar minhas próprias vivências, como estudante, mas sem aquele sentimento nostálgico de que *no meu tempo era melhor...* Quando lembro alguma situação escolar, quase sempre, é para conseguir pensar como se fosse uma criança, colocando-me no lugar dela para poder lembrar como me senti quando precisei enfrentar determinado fato ou o que o adulto fez naquele momento e que reação causou em mim. Sempre tive essa preocupação, talvez por alguns acontecimentos marcantes que vivi na escola e que só mais tarde, já com a maturidade, pude entender melhor.

Um deles, e do qual me recorro bem, foi quando já tinha uns onze anos e fui chamada no Serviço de Orientação ao Estudante, o famoso SOE, para conversar com a orientadora educacional. Eu era bastante tímida e, um pouco assustada com a situação, pensava no caminho o que teria feito de errado para ser chamada naquele setor, pois quando algo de grave acontecia, era para lá que iam as crianças. A orientadora me perguntou como me sentia na escola e outras coisas, que não lembro tão bem. No entanto lembro o clima daquela conversa e de falarmos sobre sentimentos que adulto algum havia conversado comigo até então. Ela falava sobre a difícil fase de crescimento que eu enfrentava. Eu, menina franzina, com alguns sinais da puberdade despontando e estrábica, que mal conseguia mirar meu olhar no dela, só pensava em como ela poderia saber de tudo aquilo e, sobretudo, para minha felicidade, identificar-se comigo, lembrando de sensações semelhantes às que eu estava vivendo naquele momento. Vivía uma angústia tão natural para a idade, mas que, para mim, era um grande problema. Eu me sentia muito diferente das outras crianças e pensava que os adultos já nasciam prontos e que tudo estava muito bem resolvido para eles. E, então, o meu problema se tornara mais leve com aquele olhar tão empático da orientadora, sem eu ter falado uma palavra sobre isso. Eu me perguntava como é que ela poderia saber tanto sobre mim? Havia prestado atenção em mim, e aquele meu sofrimento, que pensava conseguir esconder tão bem atrás dos óculos, estava tão explícito para ela.

Depois, como professora de uma turma de 1º ano, fui surpreendida com o relato de uma mãe, em uma reunião, sobre seu filho, que tinha algumas questões de aprendizagem. Ele havia contado em casa: *agora já sei ler, porque a professora jogou um pó mágico em mim!* Eu não havia falado nada a esse respeito e aquilo foi uma novidade que me fez pensar sobre a minha atuação como professora. Pensei que as crianças e, especialmente aquele menino, entendem de outra maneira, demonstrando sensibilidade suficiente para perceberem todo o investimento dos professores e professoras. Ele tinha colocado em palavras toda a aposta que eu havia feito nele: os momentos em que fiquei junto dele encorajando-o a escrever do seu jeito, valorizando o que havia conseguido perante o grupo e desafiando-o a avançar em suas hipóteses. Isso ficou mais evidente somente quando tive esse retorno da família.

Hoje, na coordenação, busco mostrar para as professoras com quem trabalho diretamente a importância do papel que temos na escola e do “*feeling*” que temos de desenvolver para atender, em uma mesma sala de aula, as diferentes demandas. Convivendo nesse mesmo espaço temos crianças que precisam de certa rotina no decorrer das aulas, como também crianças que apresentam mais rigidez e precisam saber lidar com o imprevisível, com algo que não dominam, além de também demonstrarem diferentes níveis de conhecimento. Como dar conta de tudo isso e, ainda assim, garantir que realmente aconteça aquilo a que nos propomos? Como propiciar a emancipação de cada uma das diferentes crianças que temos na sala através da aprendizagem, tornando-a prazerosa e com sentido? Temos de olhar cada uma delas, como única, muitas vezes esquecendo diagnósticos e buscando nelas mesmas as suas possibilidades e o que têm de melhor.

Assim, com esse pensamento e já como coordenadora, foi que pude receber em uma das turmas, um aluno pra lá de especial, que ensinou a todas as pessoas da escola, professoras e professores, monitoras e funcionárias, a prestarem mais atenção aos detalhes, porque ele se comunicava com os olhos. Seus movimentos corporais eram restritos e, para entendê-lo, tínhamos que fixar seus olhos e nos conectarmos a cada movimento do seu rosto, esperando uma resposta. Esse menino nos ensinou também que, para sabermos mais sobre as crianças, precisamos observá-las e darmos o tempo necessário para que elas possam nos dar o retorno. Retorno este que nem sempre é o esperado e, sim, o que elas podem, o qual, por sua vez, é matéria-prima para o nosso trabalho, como educadores, de desafiar a criança, entendendo que existem diversos caminhos e maneiras para chegar ao conhecimento.

O olhar é *poderoso* para o professor, não o olhar que julga e intimida, mas sim aquele que ampara, conecta, chama para a responsabilidade e vislumbra possibilidades. O nosso trabalho, e me coloco muito nessa situação mesmo não estando em sala de aula, é olhar para poder escutar melhor o que a criança nos diz, através do seu brincar, das suas atitudes. E, em tempos de altas tecnologias de comunicação, das quais certamente devemos tirar proveito, inovar na educação também pode ser apostar na simplicidade do *olho no olho*.