

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

GLAUCY KAROL ABDON ALVES AMADEI

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE CUIDADOS:
MEMÓRIAS ESCOLARES DE FUTUROS DOCENTES À LUZ DA TEORIA
WINNICOTTIANA

DOCTORADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

SÃO PAULO

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

GLAUCY KAROL ABDON ALVES AMADEI

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE CUIDADOS:
MEMÓRIAS ESCOLARES DE FUTUROS DOCENTES À LUZ DA TEORIA
WINNICOTTIANA

DOCTORADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia Clínica, sob a orientação do Prof. Dr. Luis Claudio Mendonça Figueiredo.

SÃO PAULO

2015

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Para o meu filho, Benício, que me possibilitou revelar o melhor que há em mim.

À você, meu filho, todo amor que houver nessa vida!

*Para o meu avô, Oswaldo Abdon (in memorian), que teria o maior orgulho em
me ver doutora (Vô, eu consegui!);*

*Para o meu amigo-irmão, Mauricio Garcia (in memorian), que não pôde me ver
chegar aqui, mas que sempre me deu a certeza que eu chegaria. Até um dia,
amigo!*

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador Prof. Dr. Luis Cláudio Mendonça Figueiredo, por ter me recebido, orientado e compartilhado comigo seus saberes;

As Professoras Doutoradas Bianca Zuchhi, Eliana Sala, Elisa Maria de Ulhôa Cintra e Maria Lúcia Hage Masini, por terem dedicado seu tempo e seus olhares para a apreciação do meu trabalho;

Aos Professores Doutores Adriana Patricio e Alfredo Naffah Neto, pela disponibilidade em ler minha tese;

A minha mãe, Tereza, pelo seu amor incondicional que me manteve segura, mesmo nos momentos de desamparo;

Às minhas irmãs Glenda, Gleicy e Gleidy, pela presença constante na minha vida, em todos os momentos, dando força, incentivando e exercendo com plenitude a função fraterna. Amo vocês!

Aos amigos cuidadores sempre presentes: Eziel Silva, Cristiane Santos e Wendel Cássio;

A querida Gisele Savedra pela amizade sincera e por ter possibilitado momentos de paz para a elaboração desta tese;

A Claudia Gallo, pela dedicação e pelos cuidados destinados a mim, sempre com muito carinho;

A Claudia Perrotta, pelo apoio e pelo excelente trabalho que desenvolve, valorizando a escrita e a história única de cada sujeito;

Ao meu marido, Yuri, que mesmo sem saber, me deu forças para ir cada vez mais longe, me superando como mãe e como mulher, acreditando que eu conseguiria;

As minhas alunas da graduação que sempre me incentivaram para que, em meio a tantas tribulações, eu continuasse o meu percurso acadêmico, cuidando de mim como eu cuidava delas.

A Deus, que em sua infinita bondade e sabedoria, me possibilitou novos recomeços e novas oportunidades. Por isso “é dele a vitória alcançada em minha vida!”.

Muito Obrigada!

RESUMO

O presente estudo advém da minha experiência docente iniciada em escola de educação infantil e ensino fundamental e, recentemente, no ensino superior. Durante esses anos, pude perceber na prática, que educação e cuidado caminham juntos. As relações de cuidado estabelecidas entre professor e aluno no ambiente escolar são cruciais para o desenvolvimento da criança, bem como para o processo ensino-aprendizagem. No trabalho cotidiano com alunos do curso de Pedagogia pude perceber que as memórias de cuidados estabelecidos nos primeiros anos escolares são muito fortes, principalmente aquelas referentes ao processo de apropriação da linguagem escrita - ritual de passagem importante na vida de uma criança. As histórias rememoradas por eles nos revelam bons e maus encontros entre professores e alunos. Essas memórias, boas e ruins, permearam a vida escolar desses alunos que hoje desejam ser professores. Diante disso, o objetivo deste estudo é investigar, por meio das memórias escolares de alunos do curso de pedagogia, a qualidade das relações de cuidados estabelecidas nos primeiros anos na escola, enfatizando o professor enquanto cuidador e o aluno como objeto de cuidado, investigando ainda o modo como esses cuidados afetaram a constituição de cada um, sendo ou não potencializadores, podendo contribuir ou não para o exercício mais autônomo e autoral futuro da profissão docente. O trabalho se constitui na interface da psicanálise de Donald Winnicott tendo ainda como referência a *Teoria geral dos cuidados* de Luís Cláudio Figueiredo; os dois autores abordam as funções de cuidado e seus desdobramentos. A interlocução com os autores acima mencionados associada a análise das memórias escolares reveladas nas entrevistas visa sensibilizar os professores, enquanto cuidadores, sobre a importância dos cuidados estabelecidos nos primeiros anos escolares, bem como a possibilidade de reverem constantemente suas práticas, para que não se perca de vista o objeto de cuidado: o aluno.

Palavras-chave: cuidados, memórias escolares, educação, professores, D. W. Winnicott.

ABSTRACT

This study stems from my teaching experience, which began elementary school and recently in higher education. During these years, I could observe in practice that education and a caring relationship take on the same path. Caring relationships established between teacher and student in the school environment are crucial for the development of the child as well as for the teaching-learning process. While working with education major students, I observed their early school years memories are genuinely strong, especially those related to the process of written language appropriation - an important step in a child's life. These recollections also revealed good and bad moments between teachers and students. These memories, good and bad, permeated throughout these students' school life; the same ones who today want to be teachers. Thus, the aim of this study is to investigate, through education major students memories, the quality of relationships established in the early school years, emphasizing the teacher as caregiver and the student as object of care, investigating how such care affected the constitution of each person, whether or not enhancers, and how it can contribute or not to a more autonomous and authored future of the teaching profession. This work is a psychoanalysis of Donald Winnicott's interface while also taking as reference *Teoria geral dos cuidados* by Luis Cláudio Figueiredo; both authors addressed the care functions and its consequences. The interchange between the authors mentioned above while associated with the analysis of school memories revealed in interviews is also aimed to raise awareness among teachers, as caregivers, about the importance of care established in the early school years, as well as the ability to constantly review their practices, so as not to miss sight of the care object: the student.

Keywords: care, school memories, education, teachers, D. W. Winnicott.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1 – O cuidar e suas interfaces	22
1.1 Teoria geral do cuidado	22
1.1.1 Objeto transformacional e a teoria dos cuidados	31
1.2 Donald W. Winnicott: as funções de cuidado materno e as funções do professor	33
1.2.1 Sobre Identificação e Empatia	36
1.3 Apresentação da escrita enquanto objeto cultural: o professor, a mediação e a empatia	42
Capítulo 2 - Possíveis usos de objetos culturais em articulação com referenciais psicanalíticos em uma prática educativa	45
2.1 Metodologia	45
2.2 Análise do filme “Como estrelas na terra” (<i>Taare Zameen Paar</i> , 2007) em articulação com as entrevistas: possíveis impactos	52
2.3 Considerações prévias sobre as articulações	69
Capítulo 3 - Projeto de Sensibilização Docente: O professor de hoje e o aluno de ontem: em busca de mais empatia nas escolas	73
Considerações Finais	90
Referências Bibliográficas	93
Anexos	96
Anexo 01 Reflexão Benedita	96
Anexo 02 Reflexão Nazaré	97
Anexo 03 Reflexão Aparecida	98
Anexo 04 Entrevista Benedita	99
Anexo 05 Entrevista Nazaré	107
Anexo 06 Entrevista Aparecida	115

Introdução

A pessoa que cuida do bebê e o professor, não menos que aquela, estão disponíveis para receber o gesto espontâneo de amor da criança, capaz de neutralizar suas preocupações, remorsos ou culpa, surgidos em consequência das ideias que se desencadeiam no auge da experiência instintiva.

Donald W. Winnicott (1988)

O interesse em investigar as relações de cuidados vividas no ambiente escolar está intimamente ligado à minha trajetória pessoal e profissional, primeiramente como professora de educação infantil e ensino fundamental e, atualmente, como professora de ensino superior, lecionando para o curso de Pedagogia desde o ano de 2001.

Iniciei meu percurso em escolas voltando-me às questões relativas aos cuidados destinados às crianças com deficiência. Para ampliar meu entendimento sobre os aspectos envolvidos nesses quadros, busquei o mestrado em Psicologia. Naquele momento, minha inquietação referia-se ao ambiente escolar considerado mais adequado para essa população - o da escola regular ou o da escola especial?

Com o intuito de compreender alguns aspectos teórico-práticos com os quais me defrontei durante a pesquisa do mestrado, decidi buscar uma formação em Psicanálise. Finalizando este curso, ingressei no doutorado na Psicologia Clínica, ainda instigada a investigar o que seriam ambientes mais favoráveis ao desenvolvimento das crianças.

Mobilizada pela minha prática docente atual, algumas questões vêm me intrigando, dentre elas, a relação professor-aluno, tendo, obviamente, o ambiente escolar como pano de fundo. Acredito que essa relação é um fator considerável para pensarmos o processo ensino-aprendizagem, pois o vínculo que é estabelecido na sala de aula, de certa forma, é determinante para o sucesso ou fracasso desse processo. O professor que se esforça por captar em

cada aluno o potencial que possui, reconhecendo seus esforços e valorizando suas capacidades, consegue mobilizá-lo para o conhecimento. De fato, vejo alunos que se sentem muito mais motivados quando percebem que o professor neles confia, um “professor suficientemente bom”, capaz de promover um “ambiente facilitador”¹ e, dessa forma, de reapresentá-los ao mundo das ideias e conceitos, sem perder de vista a relação afetiva.

Percebo isso, inclusive, no meu dia-a-dia com os meus alunos. A universidade em que trabalho tem como público-alvo as classes sociais C e D. Comumente, são pessoas que tiveram uma educação básica precária, com pouco estímulo às leituras e que, talvez por isso, tragam muitas dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Muitos são do interior do Estado e outros provenientes de regiões menos desenvolvidas do Brasil. Observo neles o esforço para estar ali, seguir as aulas e concluir o curso. Como os acompanho do início ao fim da graduação, consigo perceber a evolução, a superação de suas dificuldades, bem como suas conquistas. E é sempre gratificante vê-los na formatura, junto às famílias, muitas vezes como os primeiros membros a conseguir um diploma de nível superior. Muitos atribuem essa conquista a um professor que neles acreditou, incentivando-os no decorrer desses anos de formação, sem menosprezá-los por conta de suas supostas defasagens e valorizando as realidades socioculturais de que provêm, bem como suas potencialidades. Agora, serão companheiros de trabalho, ambos professores.

Entretanto, é importante lembrar que, primeiramente, o professor foi também aluno, e que traz memórias do seu tempo de escola. No cotidiano de nossas aulas na universidade, é comum ouvir meus alunos falarem dessas memórias - relembram a entrada na escola, o primeiro dia de aula, o período de adaptação, quem foram seus primeiros professores. Inevitavelmente, fazem uma relação entre o que viveram naquela época e o que pretendem realizar depois de formados.

As histórias rememoradas por eles nos revelam bons e maus encontros entre professores e alunos. Experiências de acolhimento, apoio, auxílio e

¹ Obviamente, me remeto aqui a termos utilizados nas teorizações do psicanalista inglês D.W. Winnicott, as quais serão aprofundadas mais adiante neste estudo.

atenção misturam-se a situações de humilhação, preconceito, exclusão, maus tratos, agressões físicas e verbais, punições e constrangimentos diversos.

Tais memórias me remetem às funções de cuidado exercidas de modo suficientemente bom ou muito falho por adultos significativos no início da escolaridade, o que me leva a buscar compreender a relação que se estabelece entre os primeiros professores e as crianças. Mas quais seriam essas funções de cuidado?

Na educação infantil, há uma preocupação muito grande com os cuidados básicos, necessários ao desenvolvimento da criança – alimentação saudável, aquisição de hábitos de higiene, atenção para que não se machuque. Ou seja, todas precisam ser bem tratadas e atendidas pelos profissionais da escola. De fato, encontramos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil² (1998, p. 25) as seguintes orientações:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais.

Neste sentido, o cuidado apresenta-se de forma mais ampla, sendo que as necessidades das crianças devem ser o eixo norteador do atendimento. E é por meio da observação, proporcionada por uma convivência diária, somada à disposição de ouvir e considerar o outro que o professor poderá contribuir para o desenvolvimento de seus alunos.

² O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um conjunto de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Instituído a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o Referencial Curricular foi desenvolvido para aproximar a prática escolar às orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o RCNEI, elaborado em 1999, deve ser compreendido como uma ferramenta de estímulo à reflexão, e não como um manual a ser seguido.

Podemos entender que educação e cuidado caminham juntos; no contexto da educação infantil, educar é promover o desenvolvimento, a socialização e proporcionar ações pedagógicas que sejam significativas. De acordo com o RCNEI (1998, p. 23):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser, e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Vista dessa forma, a função da escola está para além do simples atendimento às necessidades de alimentação, higiene e saúde, assumindo um lugar relevante no desenvolvimento de modo geral. Entretanto, essa “tarefa” não é nada simples. Ainda segundo o RCNEI (1998):

Para cuidar é preciso antes de tudo estar *comprometido com o outro, com sua singularidade*, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a *construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado* (RCNEI, 1998, p. 25, grifos meus).

Mas, para muitos cuidadores, ainda existe uma dicotomia entre educação e cuidado, não havendo uma implicação mais direta do cuidador nesses processos, o que pode dificultar a promoção de ações pedagógicas estratégicas; isto seria, de certa forma, prejudicial à criança nesse momento inicial de sua vida e de sua escolarização. Sobre esse aspecto, os educadores Craidy e Kaercher (1998, p. 59) advertem:

Atividades que envolvam o cuidado e a saúde são realizadas diariamente nas instituições de educação infantil e não podem ser consideradas na dimensão estrita de cuidados físicos. A dicotomia, muitas vezes vividas entre cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada (...) Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social.

Também Figueiredo (2009, p.13), em sua vasta articulação teórica em torno do cuidar, refere-se a essas atividades como “parte das obrigações e

tarefas específicas de todos os profissionais da área de saúde e da educação, bem como, em geral, do que nos cabe a todos na condição de seres humanos, vivendo em sociedade”. O autor destaca que existem aspectos primordiais a serem observados por cuidadores em suas práticas cotidianas de cuidar, de modo a garantir que estas, efetivamente, cumpram tal função.

Considerando a teoria geral do cuidar elaborada pelo autor, podemos estabelecer uma relação entre os cuidados oferecidos à criança pelo professor, nos anos escolares iniciais, partindo do pressuposto de que essa relação é também constituinte do indivíduo, estabelecendo uma interface entre as práticas de Psicanálise e a prática educativa:

Os saberes e práticas da psicanálise podem nos oferecer preciosos elementos para uma compreensão rigorosa do que está envolvido nos cuidados, propiciando a formulação do que poderá, talvez, ser denominado como uma “teoria geral do cuidar”, assentada em uma interpretação metapsicológica de tais processos, capaz de identificar seus mecanismos e dinâmicas profundas (FIGUEIREDO, 2009, p.131).

O autor propõe, então, interfaces da Psicanálise com outras práticas socioculturais, que são práticas integradas (e integradoras) de cura em sentido ampliado, e não apenas médico/remediativo, mas em toda a sua variedade nos campos da saúde, educação, da produção material da vida e, em termos mais amplos, no campo da inserção social. Assim, os cuidados a nós destinados partem dos agentes de cuidados, que são os pais, os médicos, os professores, os amigos, etc.- aspectos que desenvolvo no capítulo 1, abordando mais detalhadamente as teorizações de Figueiredo (2009).

Também podemos pensar na inserção da educação/escola no interior do campo das práticas de cuidado partindo de uma articulação teórica com a psicanálise de Donald W. Winnicott. Sua obra nos trouxe um vasto campo de pesquisa e investigação sobre o papel constitutivo do ambiente, destacando os cuidados a serem exercidos por sua maior representante, a mãe.

Winnicott faz uma analogia importante entre as principais funções de cuidado materno, quais sejam *holding*, *handling* e apresentação de objetos³, com as de um terapeuta, que deve, em alguns momentos e em determinados casos, reproduzir os cuidados de maternagem, de modo a atender às necessidades de seus pacientes. Com base nessa analogia, podemos pensar também no papel do professor, dentro do contexto escolar, diante de seus alunos.

Na perspectiva winnicottiana, o homem é compreendido a partir da interação com o ambiente, que, inicialmente, se dá entre o bebê e sua mãe, da qual depende para constituir-se como humano. Posteriormente, essa relação se estende a outros ambientes, e isto inclui a escola como um ambiente socializador, e o professor enquanto cuidador. É importante, pois, que todos eles atendam às necessidades da criança. O “ambiente suficientemente bom” a que se refere Winnicott abrange as condições favoráveis, físicas e psicológicas, com as quais o indivíduo convive, adequadas o suficiente à necessidade deste; a ausência desse ambiente pode interromper e até bloquear definitivamente o amadurecimento emocional do indivíduo.

Assim, em um contexto de condições suficientemente boas, o ambiente poderá fornecer elementos para suprir ou reparar necessidades que o indivíduo tem ou teve no primeiro ambiente. E, da mesma forma que a criança necessita de um olhar organizador de sua mãe, ela também precisa desse olhar por parte do professor.

É importante destacarmos que um dos fatores que contribuem para que a mãe exerça tais funções é o fato dela se encontrar em um estado especial a que Winnicott denomina “preocupação materna primária”; este estado materno revela um tipo de apego sincero, no qual a mãe **se identifica** com as necessidades básicas do bebê, colocando-se na posição de a ele se dedicar. A identificação da mãe com o bebê a leva a desenvolver, então, a capacidade de empatia, ou seja, de ir além do aspecto físico, interessando-se na pessoa como ser humano, “usando os seus sapatos”, como diria Winnicott (1986). Entretanto, cabe enfatizar que este estado de preocupação materna primária não pode ser

³ Tais conceitos serão abordados de forma aprofundada mais adiante nesta pesquisa.

compreendido como origem da capacidade empática, por vários motivos: trata-se de um estado transitório (dura alguns dias ou semanas) e se restringe apenas a mãe biológica, por ser uma função fisiológica, hormonal e psicológica. A empatia é um fenômeno amplo e muito mais duradouro; assim sendo, o cuidar não pode ser entendido apenas como uma extensão deste estado.

Na base da identificação materna e da empatia, que se estende para além do período de preocupação materna primária, estão as experiências anteriores da mãe de já ter sido bebê um dia; da mesma forma, o professor já foi também um aluno e esteve sob os cuidados de alguém que, supostamente, estaria em condições de fornecê-los.

Entretanto, o aluno ainda não esteve “do outro lado”, nunca foi professor. Partindo dessa premissa, cabe ao docente rever suas práticas, suas funções de cuidador, preocupando-se em manter o equilíbrio dessas funções, assumindo, muitas vezes, um novo modelo de cuidador, que possa ser internalizado pelo aluno, no lugar daquele que supostamente falhou ou inexistiu, em determinados aspectos, como relatado pelas minhas alunas no nosso cotidiano escolar.

Winnicott (1999) ressalta que o bebê não existe sozinho (*there is no such a thing as a baby*), necessitando de alguém, no caso a mãe, para propiciar-lhe os cuidados; também o professor não existe sozinho – precisará do aluno, do estabelecimento de uma relação de cuidados mútuos para que exista. E muitas vezes, o que o aluno necessita é de um professor sensível, empático, verdadeiro, capaz de utilizar sua função de *holding*, adaptando o ambiente da sala de aula às necessidades das crianças, alternando momentos de falar, calar e ouvir, compreendendo e valorizando cada um, bem como seus potenciais. Para que isso seja possível, o professor precisa se interessar pelo aluno, pela sua história, ao ponto de lhe oferecer tempo e espaços necessários para o seu desenvolvimento criativo.

Mobilizada por minha prática na sala de aula e pelas questões teóricas acima mencionadas, busco então neste estudo suscitar as memórias escolares (infantis) de meus alunos do curso de Pedagogia, utilizando para isso um objeto cultural - o filme “Como estrelas na terra” - como disparador. O intuito é investigar as relações de cuidado estabelecidas entre professor e aluno, visando a uma

possível sensibilização desses futuros professores, bem como o despertar de suas capacidades criativas e cuidadoras

O percurso da pesquisa

Trabalho desde o ano de 2007 na mesma universidade, onde leciono as disciplinas Psicologia da Educação I e II, oferecidas aos alunos de Pedagogia no primeiro ano do curso. Com o intuito de tornar as aulas mais dinâmicas e proveitosas, procuro diversificar a forma de apresentar os conteúdos. Convido profissionais que atuam em parceria com as escolas (como fonoaudiólogos e psicólogos) para discutirem o trabalho que desenvolvem, promovo mini palestras durante o horário de aula, apresento literaturas atuais sobre os temas de maior interesse dos alunos, fazemos saídas pedagógicas para teatros e centros culturais. Outra estratégia que utilizo é a projeção de filmes, pois entendo que esse recurso ilustra situações cotidianas, aproximando os alunos de problemas reais e possibilitando reflexões.

Foi então que pensei na possibilidade de utilizar um filme como disparador das memórias escolares desses alunos. Escolhi o longa “Como estrelas na terra” (*Taare Zameen Par*, 2007)⁴, por entender que aborda, de forma precisa e significativa, as relações de cuidados estabelecidas entre professor e aluno.

O filme conta a história de Ishaan Awasthi, um menino indiano de 8 anos de idade com “dificuldades na leitura e na escrita”. Por não conseguir acompanhar o ritmo da escola tradicional, torna-se repetente pela segunda vez. Seu pai resolve então mudá-lo de escola e o matricula em um internado. Nesse novo contexto, longe da família e com métodos mais rigorosos, as dificuldades de Ishaan parecem ainda maiores. Entretanto, sua vida começa a mudar com a chegada de um professor substituto de artes. O professor reconhece as dificuldades de Ishaan e se propõe a ajudá-lo na superação de seus problemas, por meio de um trabalho que inclui empatia, cuidado, atenção. Com isso, rerepresenta Ishaan para a família, para os amigos e para a escola. O filme

⁴ Mais adiante, apresento uma resenha do filme.

ênfatiza a relação professor-aluno, evidenciando, dentre várias questões, o vínculo afetivo e a importância que o professor tem no processo ensino-aprendizagem, sendo um agente facilitador, podendo mobilizar os alunos e a escola.

Após assistirem ao filme, solicitei que minhas alunas me entregassem por escrito uma reflexão, destacando o que mais as havia sensibilizado na história. Muitos aspectos me chamaram a atenção nessas reflexões. Algumas questões foram apresentadas de forma recorrente e me intrigaram por se tratar de um curso de formação de professores. A principal delas foi a identificação das alunas com o personagem Ishaam, como mostram os trechos abaixo extraídos das reflexões:

Após assistir ao filme, me senti um pouco incomodada pois me veio à tona lembranças não muito agradáveis da minha infância no período escolar. Quando ingressei na escola, aos 7 anos de idade, tive como professora no 1o ano do ensino regular, a senhora Maria Leopoldina, uma mulher de personalidade séria, rígida e muito severa (...) Passei momentos conflitantes com esta professora, porque não entendia seu desprezo em relação a nós (...) (BENEDITA, 2014, anexo 1).

Assistir ao filme foi *uma experiência um pouco dolorosa*. Creio que *vivi algo semelhante*. Durante meu processo de alfabetização, encontrei muitas dificuldades; as letras não faziam o menor sentido e o som das mesmas não coincidiam com suas formas. Nas séries iniciais 1o e 2o ano, *não conseguia acompanhar a turma, por muitas vezes fui deixada de canto*, juntamente com algumas, quatro ou cinco crianças que eram iguais a mim (NAZARÉ, 2014, anexo 2, grifos meus).

A reflexão que faço do filme tem algumas peculiaridades com minha vida. A minha aprendizagem não foi uma coisa muito fácil, comecei a ter algumas dificuldades como escrever e ler errado (...) *As minhas professoras não tinham muita paciência para lidarem com o meu problema, me chamavam de preguiçosa e uma delas me chamava de burra*. Odiava quando ela me mandava na lousa e falava minha nota bem alto para que os outros ouvissem. Me sentia a pior criatura de todas (APARECIDA, 2014, anexo 3, grifos meus).

A princípio, intrigou-me o fato de essas futuras professoras assistirem a um filme que fala da relação professor-aluno e se identificarem com o aluno com dificuldades e não com o professor, que tenta auxiliá-lo e fazer a diferença no

seu aprendizado. Entretanto, com base nas leituras de Winnicott, compreendo o quanto a identificação com o aluno é necessária, pois ela contribui para o estabelecimento de uma relação empática, o que possibilitará ao professor criar um ambiente suficientemente favorável para a aprendizagem. Mas será que essas alunas compreendem essa necessidade?

Selecionei algumas dessas reflexões entregues por escrito e, com o intuito de investigá-las com mais profundidade, pensei em fazer uma entrevista com cada uma delas, retomando pontos que abordaram em relação ao filme.

Durante essas entrevistas, pude ouvir relatos das memórias escolares das alunas, nos quais apareceram histórias que nos mostram como foi sua relação com seus professores, o que esperam de um professor, por que escolheram essa profissão e também a sua relação com o conhecimento, em especial com o processo de alfabetização. Boa parte dos relatos trouxe histórias duras, tristes e difíceis de serem superadas, as quais permearam a vida escolar dessas alunas que hoje desejam ser professoras.

Partindo do pressuposto de que as funções de educar e cuidar também competem ao professor e da importância das relações de cuidados estabelecidas entre este e o aluno nos anos escolares iniciais, pergunto: o professor compreende que a empatia se faz necessária para o estabelecimento de um ambiente favorável para a aprendizagem? O professor consegue de fato se interessar pelo aluno, pela sua história, ao ponto de oferecer a este tempo e espaços necessários para o seu desenvolvimento criativo? E mais: o professor sem empatia pelo aluno consegue exercer as funções de cuidados de forma efetiva?

Diante das questões acima abordadas, esta pesquisa tem como objetivo investigar, por meio de possíveis impactos de um objeto cultural nas memórias escolares infantis de alunas do curso de Pedagogia, a qualidade das relações de cuidados estabelecidas nos primeiros anos na escola, enfatizando o professor enquanto cuidador e o aluno como objeto de cuidado, verificando, entre outros aspectos, o estabelecimento da empatia na relação pedagógica.

Os objetos de análise são o filme e seus impactos nas memórias escolares infantis desses alunos, referentes ao início do ensino fundamental,

mais especificamente ao período da alfabetização (agora denominado primeiro ano do ensino Fundamental), por volta dos 6 aos 8 anos de idade⁵. Esse período foi escolhido, pois, nesse momento, a criança começa a ser apresentada pelo professor, no ambiente escolar, à linguagem escrita, de uma forma mais sistematizada, justamente o que é abordado no filme e que tanto mobilizou meus alunos.

Os pressupostos teóricos da Psicanálise winnicottiana e a teoria geral dos cuidados foram utilizados para analisar tais impactos, visando identificar nessas memórias as funções de cuidados exercidas no espaço escolar, bem como suas supostas falhas.

Com vistas a indicar a contribuição e originalidade desta pesquisa no meio acadêmico, uma vez que as relações estabelecidas entre professores e alunos vêm sendo estudadas por perspectivas variadas há bastante tempo, realizei um levantamento bibliográfico no Portal CAPES, nos níveis Mestrado e Doutorado, utilizando dois descritores: “educação como prática de cuidados” e “memórias escolares”. Por meio desse levantamento, constatei um número significativo de pesquisas voltadas ao descritor “educação como prática de cuidados”; entretanto, quanto às “memórias escolares” focalizadas à luz da teoria winnicottiana, nada foi encontrado.

Dessa forma, podemos esperar que esta pesquisa, por meio de uma interface com a psicanálise de Winnicott e a teoria geral dos cuidados, possa contribuir para sensibilizar os professores sobre a importância dos cuidados estabelecidos nos primeiros anos escolares, podendo despertar capacidades criativas e cuidadoras, bem como a possibilidade de reverem constantemente suas práticas, para não perderem de vista o objeto de cuidado: o aluno.

Poder trazer essa contribuição aos colegas de profissão, enquanto professora cuidadora, implicada e preocupada com a constituição de cuidados efetivos, será extremamente gratificante.

⁵ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96) o Ensino Fundamental corresponde a segunda etapa da Educação Básica. Possui nove anos de duração e visa atender a criança dos seis aos quatorze anos de idade. Inicia-se pelo primeiro ano (denominado anteriormente de alfabetização) indo até o nono ano. Com essa proposta, o governo espera que até os oito anos de idade a criança esteja alfabetizada.

Nesse sentido, pretendo apresentar o referencial teórico em conformidade à estrutura metodológica da pesquisa, tendo em vista a consecução do objetivo proposto e a obtenção de respostas às questões norteadoras desta tese. Trago, portanto, interlocuções que venho fazendo com dois autores: Donald W. Winnicott e Luis Cláudio Figueiredo, os quais serão mais bem trabalhados nos capítulos posteriores deste estudo.

Início o primeiro capítulo apresentando a articulação teórica a partir da teoria geral dos cuidados, de Luis Cláudio Figueiredo, com a relação de cuidados estabelecidas entre professor e aluno. Posteriormente, apresento um recorte da teoria de Winnicott, considerando a possível analogia entre a relação de cuidados mãe-bebê e a relação professor-aluno. Por fim, apresento ainda a escrita enquanto objeto cultural, enfatizando as funções do professor.

No segundo capítulo, apresento possíveis usos de objetos culturais em articulação com referenciais psicanalíticos em uma prática educativa. Início com uma resenha do filme “Como estrelas na terra” (*Taare Zameen Par*, 2007), que foi utilizado como disparador das memórias escolares das alunas. Em seguida, analiso os impactos desse objeto cultural narrados pelos sujeitos nas entrevistas, utilizando para tanto articulações e associações pautadas no referencial psicanalítico winnicottiano e na teoria geral do cuidar, de Figueiredo;

No terceiro capítulo, apresento um projeto de sensibilização de professores, como possibilidade de extensão deste trabalho.

Termino com as considerações finais a respeito desta pesquisa.

Capítulo 1 – O cuidar e suas interfaces

1.1 Teoria geral do cuidado

A articulação teórica de Figueiredo é endereçada a todos os agentes cuidadores, sejam estes profissionais ou não, incitando-os a refletirem sobre sua prática, proporcionando ainda um grande eixo fundamental para a análise das funções do cuidar. É esse material que apresento aqui, entrelaçando-o aos cuidados estabelecidos na relação professor-aluno.

Como vimos na introdução, Figueiredo (2009) considera que todos nós devemos exercer atividades do cuidar. Segundo o autor, a chegada de um recém-nascido ao mundo é marcada por uma complexa trama de acontecimentos que estabelecem as condições e as formas de sua recepção e, apesar de alguns procedimentos se diferenciarem de acordo com a cultura, a sociedade e a época, podemos perceber que nunca faltam dimensões que parecem universais.

Tais procedimentos são muito comuns no início, porém vão se repetindo em outros pontos de passagem, durante toda a vida, sendo dispositivos de recepção e de reposicionamento no mundo, como podemos perceber nos rituais tradicionais de batizados, primeira comunhão, aniversários, formatura, casamento. Dessa forma, ocorrem as integrações e reintegrações do indivíduo, em diferentes planos, em que são efetuadas separações e novas ligações (FIGUEIREDO, 2009).

Entretanto, para além dos cuidados exercitados com a alma e o corpo, apresentados ao indivíduo na sua chegada ao mundo, encontramos um conjunto de procedimentos de puro cuidado, os quais o autor denomina ética. A dimensão ética se refere à disposição do mundo humano em receber seus novos membros. Tal dimensão inclui o que cabe na rubrica das práticas de educação, em seu sentido mais amplo.

Para Figueiredo (2009, p.134), o sentido mais profundo de todas as práticas de recepção é possibilitar ao indivíduo “fazer sentido” de sua vida e de suas vicissitudes, do seu nascimento até sua morte:

(...) fazer sentido equivale a constituir para o sujeito uma *experiência integrada*, uma *experiência de integração*. Tais experiências não se constituem se não puderem ser primeiramente exercidas, ensinadas e facilitadas pelos *cuidados* de que somos alvo (FIGUEIREDO, 2009, p.134, grifos do autor).

O autor ressalta que o “fazer sentido” deve ser considerado em oposição às falhas uma vez que somos desafiados pela vida com os excessos e as faltas traumáticas - as “desproporções” são contínuas ameaças do “sem-sentido” em nossa vida, e sobreviver a elas significa justamente manter-nos na atividade de “fazer sentido” (op. cit.).

Os cuidados a nós destinados, fundamentais para as experiências de integração, partem dos agentes de cuidados, que são os pais, os médicos, os professores, os amigos, etc. Estes exercem suas funções de cuidado, em parte, como presença implicada, a qual envolve o comprometimento, a ação, o “fazer”; entretanto, boa parte dos cuidados não envolve o fazer, colocando o agente cuidador como presença em reserva, como veremos mais adiante neste capítulo.

Existem diferentes modos do “outro” se apresentar como agente de cuidados, que nos indicam diferentes modalidades de presença implicada, quais sejam: sustentar e conter, reconhecer, interpelar e reclamar.

No que se refere ao sustentar e conter, para o autor, apresenta-se aqui o outro englobante, que pode ser o ambiente (social e físico) ou aquele que desempenha as funções de acolher, hospedar, agasalhar, sustentar. A princípio, esse “outro” pode não ser reconhecido como diferente de mim, mas “ao longo de toda a nossa existência só vivemos bem quando podemos contar com algo ou alguém capaz de exercer essas tarefas transubjetivas, mesmo que percebamos que há uma diferença e uma separação entre nós e este outro” (FIGUEIREDO, 2009, p.136). Essas funções são, portanto, primordiais e possuem duas dimensões: as funções de *holding* (sustentação, segundo WINNICOTT, 1960) e de *containing* (continência, segundo BION, 1970). A função de *holding* nos

garante a continuidade, enquanto a função de *containing* nos possibilita as experiências de transformação.

Segundo Figueiredo (2009, 136), “não existimos, não nos sentimos existir e não conquistamos um senso de realidade se alguma continuidade não estiver sendo oferecida e experimentada”. Entretanto, diante dos desafios da vida, a continuidade não está assegurada e precisa ir sendo construída e reconstruída; tarefa essa que cabe ao agente de cuidados, que dá sustentação. Comumente, são famílias, grupos e instituições que nos oferecem o *holding*; porém, também podemos pensar em indivíduos isolados que se tornam agentes de *holding*, como a “mãe suficientemente boa”, que oferece ao seu bebê um abraço, que precisa ser ao mesmo tempo seguro e que não o esmague (op.cit.p.136) ou seja, um cuidado suficiente e não excessivo.

No entanto, é preciso crescer e expandir-se, sem rupturas excessivas; para isso, a continência oferecida pelo outro é fundamental. Ela nos dará as condições e as vias para as transformações, contendo nossas angústias, desejos e ambições, bem como nossas curiosidades e medos, podendo transformá-los em “conteúdos reconhecíveis, interpretáveis e toleráveis” (FIGUEIREDO, 2009, p.137). Como exemplo, podemos citar as obras de arte, poesias, pinturas, literatura, filme. Também podem nos ajudar nessas transformações os grupos, as instituições e os indivíduos isolados.

Enfatizando a importância dessas formas de cuidar, Figueiredo (2009) ressalta que a falta delas pode nos causar sofrimento devido à sobrecarga de experiências emocionais obscuras e perturbadoras, que tendem a evocar em nós a ameaça de loucura.

No que se refere ao reconhecer, Winnicott (1975) e Kohut (1978) são autores que enfatizaram essa função, que pode ser desdobrada em dois níveis: o do testemunhar e o do refletir/espelhar. O espelhamento, entretanto, nos alerta Figueiredo (2009), deve incluir o autêntico testemunho, para poder efetivar a tarefa de reconhecimento; caso contrário, pode criar imagens falseadas e alienantes do *self*. “cuidar é, basicamente, ser capaz de prestar atenção e reconhecer o objeto dos cuidados no que ele tem de próprio e singular, dando

disso testemunho e, se possível, levando de volta ao sujeito sua própria imagem” (FIGUEIREDO, 2009, p. 138).

Trata-se de um cuidar silencioso, que se resume a prestar atenção e responder na medida. Justamente por ser discreta, essa modalidade de cuidados pode passar despercebida; no entanto, sua falta é extremamente nociva para a instalação da autoimagem e da autoestima, o que acarreta, como nos indica o autor, problemas psicológicos e comportamentais.

Por fim, interpelar e reclamar. Trata-se, segundo o autor, de funções implicadas do outro traumático, marcado pela diferença e pela incompletude, “um outro sexuado e, ele mesmo, desejante, vulnerável, dotado de um inconsciente” (FIGUEIREDO, 2009, p.138). Esse “outro” cuidador, muitas vezes, se apresenta com graves sofrimentos; porém, é a partir daí que se pode exercer funções como interpelar e seduzir (LAPLANCHE, 1992, apud FIGUEIREDO, 2009) ou reclamar (ALVAREZ, 1992, apud FIGUEIREDO, 2009), imprescindíveis à vida.

Segundo o autor, quando damos um nome a alguém, por exemplo, estamos nomeando e, de certa forma, forçando o sujeito a responder pela sua pessoa, por sua existência; o que corresponde à função de “excitar, chamar para fora, chamar às falas”. O outro, que interpela e reclama, torna-se agente do confronto e do limite, possibilitando que o sujeito entre em contato com os fatos da existência, tais como “a morte, a finitude, a alteridade e a lei” (2009, p.139).

Esta modalidade de cuidado é, por exemplo, a do professor que chama o aluno à lousa para resolver um problema, a do juiz que ouve depoimentos, a do padre que ouve confissões ou a do médico que solicita ao paciente uma descrição de suas dores e sintomas, de seus hábitos alimentares etc., ou ainda a da mãe que conversa com o filho que ainda nem sabe falar. Além do mais, é claro, ela o interpela e seduz por seus gestos, olhares etc. que, no conjunto, o mobilizam e equivalem a uma exigência de resposta. Sem tais cuidados um bebê não “vinga” (FIGUEIREDO, 2009, p.139).

Mas Figueiredo (2009) alerta, ainda, para os extravios e excessos nas funções de cuidado. O exagero da implicação do agente de cuidado pode repercutir em muitos prejuízos para o objeto de cuidado, provocando neste uma experiência de “engolfamento totalitário e claustrofóbico”, sufocando-o; já o

reconhecimento ilimitado, que se desvia do testemunho autêntico e veraz, produz uma especularidade narcísica, em que se instala a dependência diante da atenção e aprovação alheias. Quando o outro se sobressai excessivamente, pode gerar um traumatismo crônico, quer seja pela impotência a que reduz o sujeito, quer seja pelas defesas que o sujeito constrói para continuar vivo diante do trauma, gerando, segundo o autor, “sujeitos com uma capacidade crítica arrasadora (um superego severo e intratável) ou uma compulsão para a adaptação absoluta às demandas do ambiente (um falso *self* enrijecido e dominante)”, perdendo a espontaneidade e a compatibilidade com a vida (op. cit.).

Falando sobre o analista, Figueiredo e Coelho (2000) sugerem que o trabalho deve ser conduzido pela capacidade do analista em manter-se, simultaneamente, como presença implicada e presença reservada. Para que isso seja possível, é necessário um “equilíbrio dinâmico dos cuidados”, em que os afazeres do cuidador sejam moderados.

O cuidador precisa renunciar à sua onipotência e aceitar a sua condição de dependência, deixando-se cuidar em relações complexas de colaboração; a mãe, como exemplifica o autor, que se deixa cuidar pelo pai e pelos avós do recém-nascido, mostra que pôde renunciar à onipotência e ao fascínio das relações duais excludentes. Sendo assim, ao reconhecer sua finitude e seu limite, o cuidador torna-se mais sensível ao objeto de cuidado: “Sem prejuízo do que sabe e pode, e sem renegar o que sabe e pode, o agente de cuidados nem tudo sabe, nem tudo pode” (FIGUEIREDO, 2009, p.142).

Especificamente no que se refere à relação pedagógica, cabe ressaltar que a cultura que ainda prevalece no espaço escolar é a do professor como detentor do saber, mantendo-se uma hierarquia na relação com os alunos, alimentando a onipotência docente - o professor ensina e o aluno aprende, o professor manda e o aluno obedece. O professor se sente pressionado, inclusive pela cultura existente, a se manter nessa posição, como se, ao desocupar o lugar do “professor clássico”, estivesse negligenciando os alunos e o saber. Reconhecer-se finito e limitado muitas vezes é sinônimo de impotência e incapacidade frente aos alunos – porém, o professor precisa reconhecer que “nem tudo sabe e nem tudo pode”.

Figueiredo ressalta ainda que o agente de cuidados ganha muito ao descobrir que também o objeto de cuidados pode exercer funções cuidadoras, enfatizando que “deixar-se cuidar pelo objeto de cuidado passa a ser, em si mesmo, uma forma eficaz de cuidar” (FIGUEIREDO, 2009, p.142).

Percebo também aqui a necessidade de o professor descobrir os modos de ser cuidado pelo aluno. De fato, já há práticas pedagógicas que caminham na direção do cuidado recíproco, em que existe a compreensão de que a aprendizagem estabelecida na sala de aula é mútua, pressupõe trocas, sendo adquirida na convivência diária entre professor e aluno, e em que o conhecimento não permanece mais centralizado na figura docente. Busco seguir esse caminho em meu cotidiano.

Figueiredo (2009) enfatiza que cabe ao agente de cuidado oferecer ao objeto “um espaço vital desobstruído, não saturado por sua presença e seus afazeres”. É nesse espaço que o sujeito exercitará suas capacidades de brincar, sonhar, pensar e criar o mundo, dentro de suas possibilidades. A disponibilização desse espaço pressupõe uma retirada estratégica do agente de cuidado que, para convocar a ação do sujeito, se mantém em reserva, possibilitando a criação de um espaço potencial⁶ (WINNICOTT apud FIGUEIREDO, op. cit., p.143).

Do ponto de vista educacional, creio que cabe pensar a relação pedagógica e a sala de aula enquanto espaço apropriado para o exercício dessas capacidades criativas, servindo como o lugar mais propício para fomentarmos a criatividade e a espontaneidade, fundamentais para o desenvolvimento do aluno. Para tanto, é necessário que o docente tenha uma proposta educativa condizente com o estabelecimento de práticas que caminhem nesse sentido. Como nos indica o educador Paulo Freire (1996), a educação não pode ser entendida como uma experiência fria e impessoal; ao contrário, deve envolver sentimentos e emoções, sem desconsiderar a necessidade do rigor e da organização:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os

⁶ Esse conceito apresentado por Winnicott será desenvolvido posteriormente, neste mesmo capítulo.

sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 146).

Figueiredo (2009) enfatiza que um dos objetivos dos cuidados é de levar o objeto a desenvolver as capacidades cuidadoras, sendo necessário que haja a introjeção delas de forma criativa. Nesse caso, conhecimentos adquiridos pelo cuidador, a repetição de modelos e a utilização de técnicas não são suficientes - é necessário que essas funções “se enraízem nas capacidades do sujeito ativadas pelo outro” (FIGUEIREDO, 2009, p.144), estabelecidas em uma forma de cuidados em que se abram espaços e se dê tempo, uma vez que apenas a moderação das fantasias de onipotência do cuidador lança as bases para que seus afazeres não sejam confundidos com poder e domínio. Quando estes predominam, dois efeitos surgem: uma profunda ambivalência no objeto de cuidado, que se sente ao mesmo tempo muito cuidado e muito descuidado; e o não acionamento das potencialidades criativas do objeto.

Portanto, o sujeito marcado pela ambivalência e impotência torna-se impossibilitado de exercer de forma criativa e pessoal as atividades de cuidados, uma vez que essas funções não puderam ser introjetadas por ele de forma criativa.

Sendo assim, reforça o autor:

Apenas quem introjetou criativamente as funções cuidadoras e as exerce com a mesma criatividade pode transmiti-las de forma criativa e eficaz, e ajudar nas constituições de sujeitos *responsáveis*. Como já sugerimos, a transmissão não pode ser vista como um adendo facultativo: cuidar bem é, entre outras coisas, transmitir bem as funções cuidadoras, mesmo que em uma dose modesta e limitada. O bom professor ensina a aprender e a ensinar, os bons pais geram bons filhos e bons pais, o bom médico ou bom enfermeiro fazem de seu paciente um agente de saúde, e assim por diante. Não conseguir transmitir a capacidade cuidadora é prova, em última análise, de que ela não pôde ser bem exercitada (FIGUEIREDO, 2009, p. 145).

A meu ver essa questão levantada por Figueiredo (2009) é extremamente relevante, pois ainda há no meio acadêmico uma preocupação muito grande com

as técnicas e as metodologias de ensino, como se pudessem tais recursos serem garantia de bons professores e de excelência no exercício futuro da profissão. Percebo os alunos bastante preocupados em adquirir técnicas, em saber “como se ensina” ao invés de se questionarem “como se aprende” ou quais seriam os “requisitos” necessários para que a aprendizagem ocorra.

Seguindo esse pensamento, Chauí (1980) nos apresenta uma interessante compreensão acerca da ação docente nos indicando a importância de uma ação conjunta em que o professor auxilia o aluno, sendo para ele muito mais do que um modelo ou uma referência, ou ainda um simples reprodutor de técnicas; o professor se torna um importante facilitador, mediador do processo ensino-aprendizagem:

Ao professor não cabe dizer “faça como eu”, mas: “faça comigo”. O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n’água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água (CHAUI, 1980, P.39).

Comumente escuto minhas alunas falarem que possuem professores especialistas, mestres e doutores, com uma vasta formação acadêmica e que não conseguem dar aulas com clareza, que não possuem empatia com a turma e nem conseguem motivá-las a querer saber mais sobre o que está sendo exposto, causando, muitas vezes, aversão ao conteúdo ministrado.

Figueiredo (2009) nos alerta para os riscos envolvidos no exercício do cuidar, como o de se constituírem formas de atuação, como a “reparação maníaca” e a “reparação obsessiva”, que se configuram como usos patológicos do cuidar, “com suas cargas mortíferas de onipotência e crueldade, tão mais perigosas quanto mais a fantasia inconsciente onipotente se encontra disfarçada em ação de resgate e salvamento”.

Em ambos os casos, a alteridade do sujeito é ignorada ou destruída, gerando, como decorrência, a ambivalência e a cumplicidade e, nos casos mais extremos, a morte psíquica do sujeito. Figueiredo (2009, p.147) ressalta que, assim como o bom cuidador produz bons cuidadores, “os cuidadores maníacos

ou sádicos geram sujeitos (filhos, alunos, subordinados, etc.) extremamente propensos a manter-se na dependência de seus cuidados e maus-tratos, repetindo esse padrão pela vida afora”.

Em suma, o exercício da capacidade cuidadora, quando feito de forma criativa, converte-se em algo prazeroso e lúdico, tornando menos propensos os riscos envolvidos nessa atividade, ou seja, o risco do uso patológico das atividades de cuidar.

Podemos pensar aqui na necessidade de o professor sair do circuito das repetições mortíferas ao exercer de forma criativa as atividades do cuidar implicadas na sua função, estando atento a possíveis falhas, o que seria uma das contribuições indiretas desse trabalho.

Figueiredo (2009, p.150) nos alerta para o fato de vivermos atualmente uma “crise de cuidadores”, em que “menos sujeitos sentem-se aptos e dispostos a cuidar, e muitos que exercem os cuidados o fazem de forma mecânica e estereotipada”.

Nossa capacidade de prestar atenção uns nos outros, por exemplo, parece drasticamente reduzida. Recuperar esta capacidade nos parece uma tarefa urgente e preciosa, tanto para os agentes de cuidados – entre os quais o psicanalista – quanto para todos os humanos (FIGUEIREDO, 2009, p.51).

Essa questão levantada por Figueiredo me remete a uma situação contemporânea, a da medicalização da educação. A meu ver, pais e professores, cada vez mais ausentes, transferem suas funções a especialistas, com a esperança de que estes possam supri-las ou ainda auxiliá-los nessa tarefa, indicando-lhes fazeres. Arrisco-me a dizer que essa crescente demanda por especialistas nos alerta que o cuidado mais empático está sendo substituído pela medicação.

Nos últimos dez anos, a produção e importação de metilfenidato, mais conhecido como Ritalina, um de seus nomes comerciais, cresceu 373%. A maior disponibilidade do medicamento no mercado nacional impulsionou um aumento de 775% do consumo da droga, usada no tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O tratamento medicamentoso parece ter

se tornando a solução mais rápida e fácil de vários problemas, sem que sua origem seja investigada de fato, ou melhor, sem termos de nos preocupar em olhar e cuidar da pessoa que, supostamente, teria esse transtorno.

1.1.1 Objeto transformacional e a teoria dos cuidados

Segundo Figueiredo (2014), o conceito de *objeto transformacional* cunhado por Bollas (1987) está situado na interseção do pensamento de Winnicott e Bion; “facilitação, sustentação e continuidade do ser, de um lado, transformações, de outro, estão fortemente implicadas nas funções de objetos transformacionais” (FIGUEIREDO, 2014, p.77).

A mãe aparece como primeiro objeto transformacional, que inclui entre as suas atividades, além das funções de sustentação e continência, as de reconhecimento e interpelação; e em segundo lugar, uma focalização central no desenvolvimento da atividade do ego funcional, ou seja, uma atenção ao processo de constituição narcísica.

Figueiredo (2014) sugere que todos os objetos transformacionais exercem as funções básicas do cuidado: “Toda a vida social e institucionalizada dos indivíduos se forma e se sustenta a partir de objetos transformacionais e todos os entes da cultura, assim como os processos que promovem, localizam-se nesta esfera” (FIGUEIREDO, 2014, p.78).

A busca pelo objeto transformacional ocorre durante toda a nossa vida e, segundo o autor, há uma entrega do sujeito ao objeto para dele receber cuidados, por isso frequentamos hospitais, escolas, salas de análise. A partir dessa premissa, podemos compreender os agentes de cuidado como objetos transformacionais; estes precisam estar às voltas com as funções de presença implicada e presença em reserva, mantendo o equilíbrio dinâmico, com atenção aos excessos do cuidar, que, como já citado, podem ser maléficos. Tais observações também cabem às formas institucionais de cuidados, que também devem proporcionar ao sujeito experiências de transformação fortes e decisivas no curso de uma existência (FIGUEIREDO, 2011, b, p;15)

E se as funções do objeto primário são as mesmas do objeto transformacional, decorrem algumas conclusões: primeiramente, precisamos supor a existência de uma dimensão de entrega e hospedagem nesse encontro com os objetos, obras de arte e literatura, que proporcione ao sujeito um “Lugar de habitar, um espaço para instalar-se, um lugar de abrigo e transformação” (FIGUEIREDO, 2011 p.80).

Entregar-se à instalação e ao seu chamado é entregar-se aos cuidados dos objetos transformacionais com os quais estabelecemos uma relação transferencial: transferimo-nos para a obra, levando para ela todos os nossos elementos psíquicos, afetos e representações, memórias e desejos, velhos padrões e possibilidades de mudança (FIGUEIREDO, 2014, p.81)

Dentre as características formais do objeto transformacional está a possibilidade de gerar transferência, configurando nos sujeitos uma experiência singular “para a qual canalizamos *nossos impulsos, todas as nossas memórias e anseios e nele deixamo-nos transformar*. Funciona ainda para cada um de nós como interpretações do mundo e de si, organizando nossas experiências e dando-lhes sentido” (FIGUEIREDO, 2014, p.81, grifos meus).

Assim como as obras de arte e a literatura, um filme também pode ser entendido como um objeto transformacional. Foi partindo desse pressuposto que utilizei um filme como disparador das memórias escolares das minhas alunas, como se verá mais adiante.

Ao considerarmos as diferentes práticas socioculturais de cuidados e os dispositivos que cada uma delas institui e sustenta, Figueiredo (2011, 2014) propõe que, em condições ideais, cada um desses dispositivos, correlacionado a um suporte espaço-temporal, também opera como um objeto transformacional.

No caso das práticas de educação, os cuidados dar-se-ão na relação pedagógica. É com o foco nessa relação que observo as diferentes dinâmicas do cuidar nas experiências que me foram relatadas pelos meus alunos, assim como nas minhas próprias experiências como professora cuidadora.

1.2 Donald W. Winnicott: as funções de cuidado materno e as funções do professor.

De acordo com a perspectiva winnicottiana, são possíveis três abordagens distintas no estudo da criança, as quais se referem ao desenvolvimento físico, intelectual e emocional. Apesar de todas terem importância, existe uma tendência a dar mais atenção ao desenvolvimento físico, com base na ideia de que, se você cuidar do corpo da criança, o restante acaba se ajeitando sozinho. Essa ideia, como defende Winnicott (1997), seria equivocada, uma vez que a criança pequena precisa que suas necessidades emocionais sejam supridas, como forma essencial de continuidade de seu desenvolvimento:

(...) talvez seja possível cuidar das necessidades corporais da criança mais velha e deixar de lado os problemas do desenvolvimento emocional, e escapar imune. (...) mas a criança pequena precisa urgentemente de algo especial nas pessoas que a cercam, para que seu desenvolvimento emocional prossiga (WINNICOTT, 1997, p. 76).

Partindo de tais premissas, o autor enfatizou em seus estudos o desenvolvimento emocional. O pressuposto básico de sua teoria é o fato de que o desenvolvimento emocional constitui um processo de amadurecimento pessoal, baseado na acumulação e integração das experiências; é um saber que diz respeito, primeiramente, às experiências corporais, sensoriais, motoras e à elaboração imaginativa do bebê, visto como ativo no processo de seu amadurecimento.

A dependência do ser humano ao nascer remete-o obrigatoriamente a necessitar do ambiente de um modo absoluto; este, ao atender e adaptar-se suficientemente bem às necessidades do bebê, fornece condições para que ele conquiste aos poucos uma progressiva e relativa independência. A partir dessa relação de vinculação com o ambiente, ocorre um processo de amadurecimento emocional, com tarefas específicas em cada momento, que cada um tem de realizar para conquistar o status de indivíduo e atingir a socialização numa relação de responsabilidade para com o ambiente.

Winnicott (2000) ressalta que a mãe é a pessoa mais indicada para oferecer os cuidados iniciais ao bebê, apresentando-o ao mundo em “pequenas doses”, e o protegendo até que ele tenha recursos para lidar com as falhas ambientais.

É a mãe da criança que costuma ser a pessoa mais qualificada a desempenhar esta tarefa sumamente delicada e constante; é a pessoa mais adequada pois é ela que, com maior probabilidade, entregar-se-á de modo mais natural e deliberado à causa da criação do seu filho (WINNICOTT, 2000, p.6).

Por sua vez, o bebê, desde o início da sua vida, vai trilhando seu existir em um tempo e espaço sustentados pelo ambiente. A ideia de que o ambiente é imprescindível para o desenvolvimento do bebê está na base de todo o pensamento de Winnicott. Para que o bebê possa se desenvolver de acordo com suas potencialidades maturacionais, o ambiente precisa prover. E na maior parte das vezes isto acontece.

Entre as principais funções de cuidado materno, o autor enfatiza três: o *holding*, *handling* e a apresentação de objetos. O *holding*, fornecido pela mãe suficientemente boa, refere-se à sustentação dada ao bebê, o colo - ele utiliza esse termo para se referir ao conjunto de cuidados maternos cuja principal função é a de sustentar psicologicamente o bebê, incluindo cuidados físicos e toda a rotina necessária, para que não seja rompida a linha da vida e se efetive a tendência herdada à integração e ao alcance da totalidade.

O *handling* é o bom manejo do bebê, propiciado pelo cuidado materno, que vai proporcionar a ele um relacionamento com o próprio corpo.

No que se refere à *apresentação de objeto*, é a mãe, primeiramente, que proporciona ao bebê o encontro e a criação de novos objetos, tornando-se passível de ser substituída, apresentando novos modos de a criança agir no ambiente, por conta do seu próprio esforço e criatividade, o que representa o início das relações objetais e a introdução do mundo da realidade compartilhada.

Podemos relacionar o início das relações objetais com o desenvolvimento da capacidade de aprender na criança, ou seja, o aprender deriva da relação mãe-bebê.

Segundo a perspectiva winnicottiana, existem objetos aos quais a criança se liga para substituir, transitoriamente, a figura materna da qual precisa se individualizar, chamados objetos transicionais. A respeito desses objetos, Winnicott (1975) escreve: “é a primeira posse não-eu... são vivenciados como objetos ao mesmo tempo internos e externos e localizam-se, sempre segundo o bebê, dentro, fora e na fronteira entre bebê e mãe”.

Assim, Winnicott descreveu “uma área intermediária da experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto...”. Esta é, para ele, a área básica na qual trata do início da atividade simbólica, da capacidade de brincar e de inserir na cultura humana. “O objeto transicional abre as portas para o simbolismo e permite a distinção entre fato e fantasia, realidade interna e realidade externa, criatividade e percepção”.

O autor postula que, na medida em que o bebê cresce, os objetos transicionais vão sendo substituídos por fenômenos mais abstratos, como canções de ninar, ritmos corporais e balbucios, que chamou de fenômenos transicionais. Ambos os conceitos pertencem ao domínio da ilusão que está na base do início da experiência com o princípio da realidade. O objeto representa a transição do bebê nesse processo de separação da unidade dual existente entre mãe-filho, da sua passagem de uma dependência absoluta para outra relativa.

O período da transicionalidade é o caminho percorrido pelo bebê, em que vivências totalmente subjetivas se tornam distintas por que a objetividade se faz presente gradativamente. É nesse estágio que o bebê inicia o reconhecimento de sua condição de dependência e começa a estabelecer analogias com objetos externos.

O ambiente interfere nesse processo de transição, possibilitando à criança o acesso aos objetos, seu manuseio e nas eventuais reparações que se fizerem necessárias pelo seu tempo de uso.

Com a evolução do desenvolvimento, os objetos transicionais são abandonados pela criança porque deixam de ter significação em si, todavia permanece essa área intermediária a que Winnicott chamou de espaço potencial, situado entre o indivíduo e o ambiente. Nesse espaço é que se

“localiza a experiência cultural” possibilitada pela adoção do objeto transicional que, na vida da criança, refere-se ao aprender a brincar e poder ser criativa.

Desde o nascimento, portanto, o ser humano está envolvido com o problema da relação entre aquilo que é objetivamente percebido e aquilo que é subjetivamente concebido e, na solução dessa problema, não existe saúde para o ser humano que não tenha sido iniciado suficientemente bem pela mãe.

Acredito que assim como Winnicott fez uma analogia em relação às funções maternas e às funções de um analista, também podemos pensar, a partir dessa relação, as funções do professor. Penso que cabe a este, no ambiente escolar, oferecer funções de *holding*, *handling* e também a apresentação de objetos. Ao receber o aluno, acolhê-lo, respeitando sua individualidade, adotando uma postura tolerante e criando condições para que se expresse de forma livre e criativa, o professor está lhe oferecendo *holding*. Enquanto mediador de conhecimentos, cabe ao professor criar possibilidades de a criança conhecer, explorar o novo, aprender, o que seria outra função de cuidado a ser exercida pelo professor – a apresentação de objetos.

Dentro desse universo, podemos pensar que um dos grandes objetos apresentados pelo professor é a escrita; a forma como este objeto será apresentado à criança fará grande diferença em seu processo de alfabetização como veremos ainda neste capítulo.

1.2.1 Sobre Identificação e Empatia

Como vimos na introdução, Winnicott enfatiza que a mãe consegue exercer as funções acima mencionadas por que se encontra, ainda que temporariamente, em um estado especial denominado “preocupação materna primária”, o qual lhe confere a capacidade de “fazer a coisa certa”, revelando um tipo de apego sincero no qual se identifica com as necessidades básicas do bebê, pois ela sabe como ele pode estar se sentindo, colocando-se então na posição de a ele se dedicar.

De acordo com Winnicott (1983), somente se a mãe for sensibilizada é que ela irá sentir-se como se ocupasse o lugar do bebê e poderá ir ao encontro

de suas necessidades. Entretanto, isso não se torna possível sem que nutra o amor incondicional por seu filho, o que equivale a ter uma completa empatia com a condição da criança. Enfatiza ainda que na base da identificação materna e da empatia estão as experiências anteriores da mãe de já ter sido um bebê.

De acordo com Abram (1996, p.186), a preocupação materna primária constitui-se no primeiro ambiente especializado e, nesse estado, a mãe é saudável, suficientemente boa e capaz de propiciar um ambiente facilitador no qual o bebê consegue **ser** e **crescer**.

Partindo da premissa de Winnicott, Roussillon (2014) também faz investigações sobre os conceitos de identificação e empatia. De acordo com o autor, a empatia ainda é um conceito relativamente pouco utilizado na Psicanálise, principalmente francesa, talvez por se referir à vida afetiva do sujeito. Acrescenta que se trata de um conceito “da presença e do encontro”, supondo uma metapsicologia da presença, enquanto que até então prevalecia uma tendência majoritária em enfatizar a diferença e suas formas, a separação e, mais recentemente, o negativo.

Vale enfatizar que, durante muito tempo nas teorizações em Psicanálise, o conceito de identificação parecia ser suficiente para circundar a metapsicologia das formas da empatia, entendidas como pertinentes pelos psicanalistas.

Roussillon (2014) pontua que, além desses argumentos levantados acima, os quais dizem respeito à dificuldade de a empatia ter um lugar inteiro e cheio no pensamento psicanalítico francês, acrescentam-se outros ligados à utilização habitual do conceito pelos não psicanalistas; e que, apesar de ainda pouco explorado em suas dimensões inconscientes, nos últimos anos, esse conceito vem ressurgindo e ganhando maiores proporções. Assim, a questão da inscrição da empatia na teoria da técnica psicanalítica, até mesmo na metapsicologia, começa a comparecer na pauta de alguns trabalhos.

O autor menciona alguns fatores implicados nessa mudança:

Certo número de psicanalistas, relativamente insatisfeitos com a teoria da cura, dominante na França, procuram pensar um certo número de processos muito ativos nesta teoria, interessando-se por conceitos que parecem obsoletos ou que não conquistaram ainda seu lugar. Isto em relação com alguns problemas colocados à clínica contemporânea, por curas de pacientes que, ou sofrem de uma falta de empatia, ou fazem sofrer seus

analistas que têm dificuldades em manter uma empatia suficiente com eles. Mas também no que diz respeito a uma evolução significativa das representações ligadas à emergência da subjetividade e da vida relacional na primeira infância, sob a ação da renovação de um diálogo, tanto com as neurociências quanto com a psicologia ou com a clínica do desenvolvimento precoce (ROUSSILLON, 2014, p.3).

Para Roussillon (2014), os psicanalistas são levados, atualmente, a encontrar, por ocasião destes diálogos, pesquisadores que utilizam o conceito de empatia, debruçando-se sobre o grau de pertinência que pode ter no seu campo próprio ou afinando suas reservas com relação a ele.

Frente a essas novas necessidades, é interessante pensarmos, como nos propõe o autor, sobre o lugar e as formas da empatia na primeira infância, bem como a empatia materna.

Como já vimos neste mesmo capítulo, para a Psicanálise, o bebê chega ao mundo com um desenvolvimento potencial e, para que este se realize, precisa encontrar no ambiente condições para tal. Existe, segundo Bion (apud Roussillon, 2014), uma preconcepção do bebê, uma série de expectativas em relação à mãe, à espera da concretização, ou realização. Esse objeto materno, segundo Roussillon (2014), apresenta algumas características possibilitadas pela sua “maleabilidade”. O autor levanta a hipótese de que, nessa preconcepção, exista uma expectativa de encontrar na mãe uma preocupação empática (que seria percebida no estado de preocupação materna primária proposto por Winnicott, anteriormente apresentado). O bebê, portanto, necessita de uma mãe sensível às suas necessidades psíquicas, que lhe proporcione algo para além dos cuidados físicos; uma mãe que “deseja” ser empática; uma boa representação do conjunto das características da preconcepção do objeto materno pode ser entendida na concepção popular do que é “ser maternal”.

Como se tratam de expectativas, é provável que os bebês tenham decepções primárias em relação a elas, que podem aparecer primeiramente através de formas de sofrimento psíquico, cujo efeito é tentar “despotencializar” as preconcepções primárias, ou seja, os bebês cessam de ter expectativas,

surgindo as primeiras formas de desespero, que não aprofundaremos nessa trabalho.

É, portanto, a relação do bebê com a mãe que nos permite compreender como se manifesta inicialmente a “preocupação empática”. Existe no bebê uma capacidade inata de imitação, que pode ser verificada desde as primeiras horas de vida; tal capacidade é ativada nas primeiras formas de interação, não somente para compreender o outro, mas para começar as primeiras formas de comunicação.

Essa comunicação não se instala apenas em um nível visível, mas também num nível subliminal, pouco ou nada detectado a olho nu. Existe um diálogo tônico, uma linguagem não-verbal, que inclui gestos, postura, mimos, tanto no plano estético quanto no plano afetivo, como nos indica Roussillon:

No mundo da primeira infância, a primeira necessidade fundamental é a de se vincular ao outro e para isto os dois protagonistas, a mãe e o bebê, “se procuram” pois as “mensagens” que eles tentam comunicar são relativamente ambíguas, trata-se de construir uma linguagem comum, um modo de comunicação compartilhado (ROUSSILLON, 2014, p.5).

Segundo Roussillon (2014), as primeiras interações são, em grande parte, consideradas interações de ajuste: “se encontrar, encontrar o outro, estabelecer o contato estético, depois o contato emocional com ele”, constituindo-se em um processo plástico e maleável.

Neste momento, a necessidade de “se encontrar consigo mesmo” e “encontrar o outro” é, em síntese, a necessidade se encontrar no outro e “encontrar o outro no outro”; o outro precisa se mostrar duplicado: um espelho de si próprio. Esse espelho a que se refere Roussillon é um “espelho específico”, intermodal, que permite que esse processo ocorra preservando as diferenças de um e de outro (mãe e bebê), sem se confundirem, e isto acontece justamente porque o reflexo de si no outro não se dá na mesma modalidade, havendo, apesar do espelhamento, certa dissimetria. O bebê necessita que a mãe identifique o que acontece com ele, devolvendo-lhe algo disso, para que possa se reconhecer e compreender que é algo compartilhado. O autor ressalta que

esse espelhamento tem como meta um apaziguamento, que produz um primeiro efeito de “simbolização”.

Para uma melhor compreensão desse processo, Roussillon recorreu a explicação de G.Gergely (2003), segundo o qual uma das particularidades das respostas maternas consiste no fato de a mãe emitir uma “mensagem dupla” em direção ao bebê: A primeira mensagem é “em afinação”, que devolve ao bebê uma imagem do que ele sente e que ela reproduz “em mímica” sob uma forma ou outra. A segunda mensagem significa ao bebê que aquilo que a mãe “ecoa” não é o que ela sente “de fato”, mas o que ela sente “empaticamente”. Dessa forma, a mãe estabelece uma diferença entre o que o bebê sente e o que ela própria sente “por empatia” e que ela pode identificar, reconhecer e ajudá-lo a reconhecer nele. Em suma, ela lhe envia uma “meta-mensagem” na qual ela descreve sua função, “ela faz o espelho”, o que seria o início de uma “linguagem emocional”.

Roussillon (2014) defende a ideia de que o fundo intrapsíquico da relação inter-humana é constituído por uma “identificação narcísica de base” (INB), que se processa de forma automática, não dependendo da vontade do sujeito. Por outro lado, a consciência que um sujeito pode ter de seu INB depende de um certo número de fatores, entre os quais os mecanismos de defesa que podem ser ativados para que o sujeito se proteja de sentir o que seu INB poderia conduzi-lo a sentir. Dessa forma, entre o INB e a empatia, há, com frequência, um trabalho psíquico necessário para que a empatia potencial oriunda do INB possa ser utilizável e acessível para o sujeito.

Não há empatia possível com os estados afetivos de um bebê se não pudermos nos permitir sentir os estados análogos em nós mesmos. “Empatia” consigo acompanha a empatia com o outro, pois a consciência de si e a consciência do outro são co-extensivas, pelo menos se o contexto se presta a isto.

Para Roussillon (2014): “A empatia supõe a capacidade de sentir os afetos implicados no encontro com o outro, a senti-los para si”. Entretanto, os afetos podem ser decompostos e permanecerem inconscientes se estiverem sob a ação dos mecanismos de defesa, podendo, inclusive, nunca ter sido conscientes

se a vida não permitiu ao sujeito dar a eles uma forma suscetível de se tornar consciente.

O estado de preocupação materna primária, ainda que temporário, é um contexto muito favorável para que aconteça um relaxamento das defesas, o que permite que a mãe tenha uma sensibilidade e, portanto, uma capacidade empática particular em relação aos estados afetivos de seu bebê.

Da mesma forma, podemos descrever uma capacidade análoga entre os psicanalistas, na relação de proximidade que o trabalho analítico permite, como propõe Roussilon (2014), e também entre o professor e o aluno, como proponho nesta pesquisa.

Cabe enfatizar que segundo Winnicott (1997), a empatia não pode ser aprendida por meio de técnicas, derivando da “capacidade de amar” do sujeito:

Frequentemente, acontece que aqueles que cuidam de crianças são incapazes de apreciar a intensidade total dos seus sentimentos. Para a criança pequena, a babá comum pode ser melhor, e a mãe normalmente é muito melhor, do que o profissional treinado, incluindo médico e enfermeira. Felizmente há exceções esplêndidas e entre vocês existem especialistas treinados que acreditam nos sentimentos das crianças e os respeitam. Mas o treinamento não produz o bom cuidador de crianças. Não há esperança para o profissional que trabalha numa escola maternal que é sentimental, ou impaciente, ou insensível, ou desconfiado ou “superior”. “Somente se candidatem aqueles capazes de amar”, o anúncio deveria dizer. (WINNICOTT, 1997, 80)

Tendo em vista que a empatia não pode ser aprendida, o que fazer então para que os professores desenvolvam essa capacidade? Seria possível sensibilizar os professores para a empatia? De que forma?

1.3 Apresentação da escrita enquanto objeto cultural: o professor, a mediação e a empatia.

Não é a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É um professor, que levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual.

Michèle Petit (2008)

Dentre suas contribuições, Figueiredo (2014) nos traz o conceito de “objetos da cultura”, os quais promovem uma experiência em sua eficácia transformadora, como a experiência de ler e escrever; de fato, esse aprendizado é um marco na vida de uma criança, que ganha um outro *status* a partir dessa conquista.

O filme “Como estrelas na terra” (2007) utilizado nesta pesquisa apresenta justamente o momento de aquisição da leitura e da escrita de um garoto de 8 anos, mostrando a importância do professor na apresentação desse objeto cultural, tão significativo para a criança. Inclusive, tendo como exemplo o longa apresentado, podemos pensar o quanto a forma como as crianças são recebidas, vistas e enunciadas pelo professor no início do processo de alfabetização pode determinar a relação que vão manter com o conhecimento, por toda a vida.

No sentido mais abrangente do termo, a alfabetização não se restringe apenas à decodificação do alfabeto, à simples junção de letras. Ler e escrever é expressar não somente o que se pensa, mas o que se sente. Implica um outro: para que, por quê, para quem se escreve?

De acordo com Perrotta (2014, p. 129) o início da alfabetização é constituído por um momento de onipotência, quando prevalece na criança a ilusão de total controle sobre o objeto ou sobre o ambiente. Nesse momento, o professor se faz presente como testemunha, sem interferir, permitindo a vivência dessa ilusão, que é constitutiva. No segundo momento, a criança se distancia um pouco e vai percebendo que as letras servem a algum propósito, que são

lidas e que a partir delas se criam sentidos. As crianças pedem ajuda para aprender a escrever seus nomes e o fazem copiando as letras até decorar a ordem correta de grafá-las. Agora, o professor começa a exercer outro papel: já pode apresentar, sempre em pequenas doses e de acordo com a necessidade da criança, algumas regularidades, como a ordem de colocação das letras no espaço. Tem como função de cuidado ofertar provisões de acordo com as condições singulares de cada criança em absorvê-las. A criança, então, percebe que aquele objeto não está a seu dispor, que tem regras, que é preciso conhecê-las para que possa fazer parte da comunidade de usuários da escrita. Segundo a autora, o excesso de interferência e a pressa em revelar para a criança como esse objeto funciona em sua totalidade pode desvitalizá-la ou desiludi-la, levando-a a internalizar a ideia de que não é capaz de apreendê-lo.

O quadro que encontramos hoje nas escolas revela justamente a precocidade da alfabetização. O tempo e o espaço da criança na educação infantil estão esmagados; quanto mais cedo estiverem alfabetizadas, melhor. E se não conseguem no tempo que lhes é dado, estão fora do padrão. Há pressa em introduzir a criança no mundo da leitura e da escrita, pulando fases, renegando a necessidade do brincar livre e criativo, atravessando os seus interesses, forçando-as a ler, como se o hábito da leitura prazerosa pudesse ser imposto.

Bettelheim (1993, p.66) defendia que, para sentir muita vontade de ler, uma criança não precisava saber que a leitura lhe seria útil mais tarde. Ao contrário, “ela deve ser convencida de que a leitura lhe abrirá todo um mundo de experiências maravilhosas, dissipará sua ignorância, a ajudará a compreender o mundo e a dominar seu destino”.

Para a salvação de muitas crianças, Petit (2008) enfatiza que sempre existirá um professor singular, capaz de iniciar os alunos em um relação com a leitura que não seja a do dever cultural, da obrigação. O professor, enquanto mediador, pode influenciar um destino, “sendo alguém que acolhe, que recolhe as palavras do outro, que é o testemunho do seu desejo, com quem se estabelece uma ligação próxima ao amor”. Enfatiza que “com esses professores, a língua, o conhecimento, a literatura, que até então repeliam os alunos, tornam-se acolhedores, hospitaleiros (PETIT, 2008, p. 160). Como defendido nesta

pesquisa, são professores dotados de capacidade empática que conseguem desempenhar esse papel.

De acordo com Freire (1989), o alfabetizando (aluno) é o sujeito do processo de alfabetização, e o fato de ele necessitar da ajuda do professor, como acontece na relação pedagógica, não pressupõe uma anulação da sua criatividade. Uma criança de sete anos necessita dessa mediação para ir adiante na construção do conhecimento. Seria justamente essa a função de cuidado a ser exercida pelo professor, na apresentação desse objeto.

Concordo com Perrotta (2014, p.21) ao nos advertir que as práticas que envolvem a apresentação da escrita dentro da escola pouco favorecem uma apropriação mais criativa da mesma, beneficiando, ao invés disso, o treino para a memorização de regras que regem a língua culta; tais práticas excluem tudo que diz respeito “aos processos criativos e ao aprendizado fora da escola, a curiosidade pelo mundo, a capacidade de refletir sobre ele, de fazer relações entre diversos objetos culturais e deles nos aproximarmos afetivamente”.

Muitas vezes, o ambiente escolar apresenta falhas, tornando-se hostil e disruptivo, com professores sem empatia, que não escutam as crianças, não se interessam verdadeiramente por elas. Para que seja um ambiente favorável ao desenvolvimento, ele precisa acolher, aceitar o que as crianças têm a ofertar e lhes oferecer respostas e desafios.

De acordo com o que apresentei acima, apoiada no referencial Winnicottiano, podemos compreender que a maneira como recebemos as crianças na escola pode contribuir ou não para o seu desenvolvimento saudável nesse processo de alfabetização.

Capítulo 2 - Possíveis usos de objetos culturais em articulação com referenciais psicanalíticos em uma prática educativa

Início este capítulo apresentando a metodologia utilizada neste estudo. Em seguida, faço uma análise do filme “Como estrelas na terra” (*Taare Zameen Paar*, 2007), abordando três vértices: o contexto familiar de Ishaan; as escolas que frequentou e o surgimento do professor empático. Concomitantemente, apresento articulações com os trechos das entrevistas realizadas com as minhas alunas.

2.1 Metodologia

A partir da compreensão de que os agentes de cuidado se constituem em objetos transformacionais, como vimos anteriormente, a presente pesquisa se dividiu em três momentos:

- No primeiro, foi utilizado um filme (objeto cultural)⁷ como disparador das memórias escolares, possibilitadas a partir da experiência estética dos sujeitos;
- No segundo momento, foi realizada a análise dos impactos desse objeto cultural (o filme), narrados pelos sujeitos nas entrevistas, utilizando para tanto articulações e associações pautadas no referencial psicanalítico winnicottiano e na teoria geral do cuidar, de Figueiredo;
- No terceiro momento, formulei um esboço de um projeto de sensibilização para professores em formação, apresentado no capítulo 3.

Como campo de pesquisa, foi delimitado, portanto, um objeto da cultura - o filme “Como estrelas na terra (2007)”, a ser contemplado pelo ângulo da experiência única, subjetiva e, acreditamos, estética, dos sujeitos envolvidos.

⁷ Também podemos entender o filme enquanto objeto transformacional, conceito cunhado por Bollas (1987), já apresentado no capítulo anterior.

Assistir a um filme, como proposto nesta pesquisa, pode vir a ser uma experiência única, se pensarmos na função que exerce e no lugar que ocupa nas vivências individuais e coletivas.

Essas vivências são entendidas como partes da vida; derivam dos processos de interação com o meio. Todavia, boa parte delas nos passa despercebida, por não apresentar elementos singularizantes, sendo vividas de forma automatizada. Entretanto, uma experiência pode singularizar-se, a partir da emergência de sua dimensão estética, podendo ser nomeada, representada, como enfatiza Figueiredo (2014, p.35, grifos meus):

Forma e conteúdo coincidem em uma experiência única, pela via de uma materialidade totalmente adequada, apropriada, selecionada e organizada de acordo com sua função de **dar suporte objetivo à subjetividade**, o que confere a essa experiência uma intensidade incomparável, com um potencial imenso de proporcionar prazer, e eventualmente, de produzir dor e inquietação, e, sobretudo, de... **fazer prestar a atenção e pensar**.

Podemos compreender os impactos causados em nós por um objeto cultural, como um filme, quando este nos faz refletir, ao nos apresentar questões sobre nós mesmos, com as quais nos identificamos, nos ensinando e nos ofertando chaves para pensarmos sobre nossas vidas, sobre o que nos rodeia. Como afirma Figueiredo (2014), a partir da experiência com tais objetos, todas as experiências dos sujeitos se transformam, e eles também. E foi isso que vislumbrei nesta pesquisa: a possibilidade de mudança.

Para além da função de pesquisadora, acredito ter sido a mediadora dessa experiência estética estabelecida entre as alunas e o filme. Coube a mim, então, construir pontes, fazer com que se familiarizassem com o que seria trazido na tela de modo que se sentissem mais confiantes ao se aproximarem do objeto. Por isso, antes do filme, discuti alguns temas que seriam abordados, como a relação professor-aluno e família-escola, os quais também fazem parte do conteúdo letivo da matéria que leciono, “Psicologia da Educação”. Além disso, acredito ter sido receptiva a todos, mostrando-me disponível para ouvi-los e acompanhá-los em suas reflexões, propondo outras e assim criando um clima

de “livre pensar”, ou, como diria Petit (2008, p.179), multiplicando “as oportunidades de fazer descobertas”.

Quanto à busca por sujeitos para esta pesquisa, penso que foi uma consequência natural do caminho trilhado por mim em sua construção. Como citado anteriormente, ministro aulas para o curso de Pedagogia e, como uma das estratégias de ensino-aprendizagem, utilizo a apreciação de filmes, os quais possuem relação com os temas desenvolvidos no decorrer do semestre. Depois de assistirem o longa, solicitei então que as alunas⁸, no total 50, fizessem uma reflexão por escrito e, a partir desse material, selecionei cinco para as entrevistas. Destas cinco, selecionei trechos de três para a análise⁹. A escolha se deu pela riqueza de detalhes e também pela conformidade aos objetivos da pesquisa, que foram, de certo modo, critérios subjetivos e qualitativos.

O local para a realização das entrevistas foi a própria sala de aula, sendo estas realizadas ao término do dia e de forma individual, sem tempo pré-determinado, durando cerca de quarenta minutos a uma hora cada.

Observei que as entrevistas, diferentemente da reflexão solicitada por escrito, se mostraram mais ricas, possivelmente facilitadas pelo maior contato entre as interlocutoras. Ambas, entrevistas e reflexão inicial sobre o filme (feita por escrito) das três alunas selecionadas se encontram integralmente anexadas a este trabalho.

A entrevista iniciou-se com a seguinte questão: “Como foi para você a experiência de ter assistido ao filme?”. Acredito que essa pergunta possibilitou às alunas falarem livremente sobre as memórias suscitadas pelo filme. Como visto anteriormente, o longa traz cenas que remetem às relações de cuidado estabelecidas entre professor e aluno, bem como as estabelecidas entre mãe, pai e filho. As memórias referentes à infância e ao início da escolarização foram surgindo de forma natural, assim como as relações de cuidados vivenciadas

⁸ As questões referentes ao sexo ou à idade das entrevistadas não foram pré-determinadas. Porém, apesar da não-determinação, as entrevistadas foram todas mulheres, talvez, por se tratar de um curso de maioria feminina e também pelo fato de, na turma em questão, não haver homens.

⁹ Por se tratar de pesquisas com seres humanos, procedimentos éticos foram utilizados para que fossem respeitadas a autonomia, a liberdade e a privacidade dos sujeitos. Foram informados aos participantes os objetivos da pesquisa e o uso que seria feito das informações coletadas.

pelas entrevistadas e seus cuidadores (mais especificamente, mães e professores), nessa mesma época.

Ao longo das entrevistas, outras questões foram surgindo, de acordo com o conteúdo apresentado pelas alunas, o que me possibilitou fazer breves pontuações, no sentido de levá-las a ampliar reflexões e entendimentos a respeito de suas experiências no espaço escolar.

De imediato, percebi o quanto se fez presente a relação entre as lembranças que traziam, suscitadas pelo filme, e seus movimentos atuais dentro da pedagogia. O “caminhar docente” de cada uma foi se apresentando de forma única e particular, mostrando um movimento peculiar, de acordo com os conteúdos subjetivos próprios, apoiados em suas memórias de cuidados, como defendido aqui, sob a luz dos conceitos investigados. Ao final, questiono o lugar da empatia na relação professor-aluno e sua importância no processo de aprendizagem.

O filme retrata um momento específico do ensino, a aquisição da escrita, enfatizando as dificuldades encontradas pelo personagem principal, Ishaam, nesse processo. Ao rememorarem suas histórias, certamente impactadas pela experiência estética de assistirem ao filme, as alunas deram destaque a esse período. Acredito que isso aconteceu pelo fato de ser marcante na vida da criança, como vimos anteriormente, sendo um momento de maior demanda do aluno pelo professor, bem como exigindo do professor habilidade específica para a apresentação deste objeto cultural (a escrita) ao aluno.

A análise dos impactos do filme nas alunas procedeu-se da seguinte maneira: mediante as entrevistas gravadas e transcritas, foram realizadas várias leituras, sendo possível destacar situações referentes às relações de cuidado estabelecidas e ao ensinar/educar/aprender, que foram suscitadas pelas cenas vividas pelo menino Ishaan.

Foi possível articular conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios na fala de cada uma. Apesar de não ter havido uma demanda inicial por parte dos sujeitos, utilizando o filme como disparador, as memórias dessas alunas foram suscitadas, despertadas, o que, acredito, possibilitou um desejo de falar sobre o tema, ou seja, “criou-se uma demanda”. Pude perceber isso nas falas das entrevistadas ao se identificarem com o aluno, Ishaam, ao

reconhecerem que haviam passado por situações semelhantes e que a história apresentada no filme tinha muito a ver com as suas próprias histórias, como mencionou Benedita, uma das entrevistadas: “Eu fiquei muito emotiva, chorei muito. Por que eu me vi no filme, sabe?”.

Em nenhum momento o objetivo foi analisar psicanaliticamente cada um dos sujeitos; entretanto, houve uma possibilidade de, a partir dos conteúdos rememorados e dos impactos causados pelo filme, pensar as relações de cuidados estabelecidas no ambiente escolar em um período específico, que foi o da aquisição da escrita.

A partir dessas memórias e desses impactos, os conteúdos presentes nos trechos extraídos serviram como “vinhetas”, pensadas a partir do recorte teórico proposto, no caso, as articulações e associações pautadas nas teorias de Winnicott e Figueiredo.

Inevitavelmente, ao assistirem o filme, minhas alunas levaram essa experiência para a própria vida, refletindo sobre suas vivências iniciais na escola, resgatando suas memórias infantis, suas relações com os professores, identificando-se com os personagens.

Foi o que aconteceu com Benedita, Nazaré e Aparecida, como veremos a seguir. Antes, faço uma breve apresentação destas três personagens.

- **Benedita**

É uma ilusão achar que os professores estão mudando. Eles saem da faculdade, pegam toda essa beleza de conhecimento e dobram bem dobradinho, guardam no bolso ou então dentro de algum livro da biblioteca deles, por que se sentem muito confortáveis sendo autoritários (BENEDITA, 52 anos).

Na ocasião deste estudo, Benedita tinha 52 anos e cursava o segundo semestre de Pedagogia. Fazia estágio em uma escola da prefeitura, em uma classe de alfabetização, com crianças de 6 e 7 anos. Destacava-se entre as alunas, não só pela sua idade (era uma das mais velhas da classe), mas por ser participativa, sempre posicionando-se de forma crítica durante as aulas, fazendo

perguntas e comentários pertinentes. Suas médias na disciplina eram altas, tendo um bom rendimento.

Sempre cuidadosa e gentil, tratava-me por “senhora”, mesmo eu sendo muito mais nova do que ela; pedia licença para se retirar antes do término da aula, e da mesma forma, quando chegava após o início, desculpava-se pelo atraso, mostrando assim ter como valor uma relação de reverência com a figura do professor. Quando li seu texto com a reflexão sobre a apreciação do filme e a convidei para a entrevista, ela prontamente aceitou.

Benedita me contou que tem uma irmã gêmea e é proveniente de uma família de baixa renda. Trabalhava desde criança com a mãe, em uma oficina de guarda-chuvas que tinham em casa. Sua mãe faleceu quando Benedita tinha 18 anos. Após o falecimento, ela enfrentou mais dificuldades financeiras e não pôde completar os estudos como gostaria. O sonho de fazer um curso superior foi adiado.

Casada, era mãe de três filhos, e recentemente, havia decidido voltar a estudar para então realizar o antigo sonho: ser professora.

Contou que nunca teve incentivo do marido e que, mesmo contrariando-o, voltou a frequentar a escola, depois de trinta anos distante da sala de aula. Era bolsista do PROUNI e FIES¹⁰, o que, segundo Benedita, foi fundamental para que conseguisse se manter na universidade, uma vez que estavam garantidos os pagamentos das mensalidades.

- **Nazaré**

Eu vim para educação por que eu sempre vi a escola como um lugar errado. Eu não vejo a escola como um lugar de conhecimento. Eu vejo a escola como um local militar mesmo. Para treinar soldados para o trabalho. Não para formar pensadores. Por que não é interessante para ninguém formar pessoas que se importam com o outro, que se importam em fazer um mundo melhor.

(NAZARÉ, 19 ANOS)

¹⁰ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) fornece aos estudantes concluintes do ensino médio e provenientes de escolas públicas, bolsas de estudos integrais e parciais. O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) financia a graduação em universidades particulares. Ambos os programas são fornecidos pelo MEC.

Com apenas 19 anos de idade, uma das mais novas da turma, Nazaré ainda parecia uma adolescente. Recém-saída do ensino médio e filha de professora, alimentava o sonho de ser como a mãe. Procurava se sentar sempre em um lugar à direita da sala, na frente. Muito questionadora, participava ativamente das aulas e, aparentemente, relacionava-se bem com todos da turma. Por suas atitudes e comentários, mostrava-se divertida e curiosa, concentrada nas atividades e explicações.

Quando li a reflexão de Nazaré, o que me chamou a atenção foi o fato de ela descrever a experiência de assistir ao filme como algo “doloroso”. Mas, ao contrário de Benedita, seu desconforto e sua angústia referiam-se mais à lembrança do desespero vivido por suas professoras diante das supostas dificuldades de aprendizagem que Nazaré apresentava, como será visto adiante.

Na aula seguinte, chamei Nazaré em particular e falei o quanto havia achado sua reflexão interessante. Ela me contou que já havia assistido ao filme com sua mãe, que, quando ainda na universidade, formando-se em pedagogia, também teve de assisti-lo como sugestão de seus professores. Perguntei se ela estaria disposta a fazer a entrevista e conversar mais comigo sobre o que havia escrito. Ela prontamente aceitou e marcamos data e horário.

- **Aparecida**

Eu acho que o professor precisa encarar o desafio, principalmente quando o desafio trata-se de uma criança. Eu não quero fugir desses desafios!

(APARECIDA, 2014)

Aparecida tinha por volta de 30 anos de idade. Pouco falava nas aulas, aparentando ser muito tímida. Entretanto, quando arriscava se expressar, o fazia muito bem. Sentava-se sempre no fundo da sala, encostada na parede. Percebi que tinha um grupo restrito de amigas na classe, justamente as que se sentavam ao seu lado.

O que me chamou atenção na reflexão de Aparecida foi o fato de ela trazer na memória o registro de um processo de aprendizagem difícil, com dificuldades em ler e escrever e tendo recebido, segundo ela, ainda na infância, o diagnóstico de Dislexia. Revelou ter vivido várias situações de humilhação na escola, sendo chamada constantemente de preguiçosa e burra por suas professoras.

Na semana seguinte à atividade, chamei-a e perguntei se ela poderia conversar melhor comigo sobre o que tinha escrito. Ela aceitou e marcamos data e horário. Nesse dia, ela não compareceu. Enviou-me um e-mail pedindo desculpas e eu sugeri outro dia. Nessa nova data, ela compareceu. Ao final da entrevista, Aparecida explicou o motivo da ausência no primeiro encontro: estava muito nervosa, com medo. Depois de ouvi-la, penso ter compreendido a razão seus medos...

2.2. Análise do filme “Como estrelas na terra” (Taare Zameen Paar, 2007) em articulação com as entrevistas: possíveis impactos

Nas ilhas Salomão, quando os nativos querem usar parte da floresta para a agricultura, eles não cortam as árvores. Eles se juntam ao redor delas, gritam xingamentos e falam coisas ruins. Em poucos dias a árvore seca e morre...

(Episódio relatado no filme “Como estrelas na terra”, 2007).

A primeira cena do filme “Como estrelas na terra” nos mostra uma espécie de *ranking* realizado por uma professora em sala de aula. Nesse momento, números e notas representam os melhores e os piores alunos, seguidos por expressões de descontentamento e desaprovação por parte da professora. Dentre os piores alunos estava Ishaan, um garoto de 8 anos de idade. Protagonista do filme, Ishaan apresenta dificuldades em aprender. Era enunciado e visto pelos pais e também pelos professores como uma criança preguiçosa, desatenta, lenta e indisciplinada.

Em seguida, começamos a conhecer seu contexto familiar. Filho mais novo, Ishaan mora com o pai, a mãe e o irmão. Podemos perceber um modelo de família tradicional; a mãe ocupa-se com as obrigações domésticas e a criação dos filhos; o pai trabalha fora, sustenta a casa e dita as ordens. Enquanto seus pais e seu irmão correm contra o tempo, em uma rotina diária acelerada, Ishaan contrasta com a realidade apresentada, mostrando ter “um outro tempo”, o tempo do devaneio, do sonho, dos desenhos e das pinturas aos quais se dedicava com esmero.

Embora o filme tenha sido produzido na Índia, uma das civilizações mais antigas da história, ele nos mostra uma realidade bastante presente na atualidade em muitos países considerados do terceiro mundo. Assim como no Brasil, também na Índia há muita pobreza entre a população; para conseguirem uma posição social melhor e junto a ela melhor qualidade de vida, muitos indianos estudam e se esforçam bastante. Os esforços de Ishaan e de seu irmão para alcançarem sucesso se comparam aos inúmeros esforços apresentados pelas minhas alunas, com o mesmo objetivo.

Percebo que muitas delas, como dito anteriormente neste trabalho, provêm de cidades do interior, de famílias de baixa renda, de escolas precárias. Migram para a metrópole, começam a trabalhar e só conseguem entrar na universidade quando possuem o dinheiro para custear os próprios estudos. Algumas estão longe da escola há muito tempo, cerca de quinze, vinte anos. Quando chegam, encontram um sistema diferente, mais moderno, com aulas complementares em ambientes virtuais de aprendizagem, sendo que muitas nem sabem ligar um computador. Sentem-se defasadas, desatualizadas. Mas continuam ali, firmes e fortes, acreditando que este será mais um desafio frente a muitos que já encontraram até então. Muitas dessas alunas são babás, empregadas domésticas e vendedoras de lojas em *shoppings centers*; vislumbram na graduação a única forma de melhorarem de vida.

Outro fato interessante apresentado no filme e percebido nos discursos das minhas alunas tem a ver com o que se entende por cuidar. Como mostrado no longa, os pais de Ishaan acreditam se importar com o filho; realmente, o contexto apresentado nos indica que não são pais negligentes, mas que

entendem e exercem o cuidar de uma forma técnica, como vimos anteriormente em Winnicott.

Para o pai, cuidar significa não deixar faltar nada em casa, dar alimentos, pagar boas escolas. Porém, esse cuidar não inclui conversar, brincar e se relacionar de maneira mais afetuosa com as crianças. Extremamente preocupado com o trabalho e com o dinheiro, o pai de Ishaan vê nos estudos a possibilidade de um futuro melhor e, por isso, exige muito dos filhos, para que sejam sempre os melhores da turma, sendo então retratado no filme como uma figura opressora. Para a mãe, o cuidar está relacionado às atividades diárias (e mecânicas) de acordar, dar banho, preparar-lhes o café da manhã, não deixar que percam os horários.

Também nos discursos das minhas alunas essa definição de cuidar apareceu, principalmente nas memórias de Benedita. Quando ela se refere aos cuidados oferecidos por sua mãe e também pela professora no ambiente escolar, ressalta aspectos físicos, mais voltados à aparência. Pela voz de Benedita, parece que a professora valorizava as crianças que se apresentavam mais bem cuidadas fisicamente, com uma aparência boa, limpas e penteadas. Podemos entender os cuidados destinados à Benedita como cuidados técnicos.

Quando Benedita fala da sua mãe, ela nos retrata uma figura pouco afetuosa e justifica o fato enfatizando que não houve, por parte da mãe, um “aprendizado da afetividade”; em suas palavras, “ela não foi ensinada”, não pôde “exercitar” essas relações afetivas – por isso, não consegue ser e nem fazer diferente. Pelo olhar de Benedita, a afetividade é entendida como algo que se aprende, como aconteceu com ela, que precisou aprender e hoje faz pelo outro aquilo que não teve. Isso nos remete à teoria do cuidar, como nos indica Figueiredo (2009) “Apenas quem introjetou criativamente as funções cuidadoras e as exerce com a mesma criatividade pode transmiti-las de forma criativa e eficaz (...) Não conseguir transmitir a capacidade cuidadora é prova, em última análise, de que ela não pôde ser bem exercitada” (FIGUEIREDO, 2009, p. 145).

Voltando ao filme, a mãe de Ishaan nos é mostrada como uma mulher submissa que, apesar de não concordar com muitas decisões do marido, termina por aceitá-las. Entretanto, possui uma forte relação com o filho, que inclusive é

algo que dá sustentação ao garoto frente a todas as dificuldades que encontra no caminho.

Interessante que essa relação com a figura materna também foi algo muito presente nos relatos das minhas alunas. Em todos os discursos, foi apresentada a mãe como cuidadora, como figura que acompanha os filhos nos estudos, que cuida, que ensina e sustenta emocionalmente. Curiosamente, a figura paterna não apareceu no discurso de nenhuma delas, talvez por ausência na família, talvez pelo modelo de família tradicional, na qual o homem trabalha fora e a mulher cuida dos filhos, da casa e do acompanhamento escolar. O pai não foi enunciado; todas falaram apenas da mãe, delimitando a presença forte dessa figura. Eram as mães que as acompanhavam na escola, que as ajudavam nas dificuldades, como nos mostra o discurso de Aparecida: *“A escola não foi fácil para mim. Na verdade eu sempre dei trabalho para a minha mãe. Ela fala que não, mas eu sinto que dei trabalho. Ela me ajudava muito, ela me ensinava em casa”*. No caso de Nazaré, a mãe, que é professora, também aparece como uma figura facilitadora. É ela quem ensina Nazaré e a alfabetiza, enfatizando ser essa a única forma de ter conseguido aprender.

O filme nos mostra como Ishaan era enunciado pela família: preguiçoso, desatento, lento e indisciplinado, principalmente, quando comparado ao irmão, que sempre tirava boas notas na escola e recebia elogios pelo bom comportamento. Este trecho nos remete à questão do “espelho de Winnicott”, que, em síntese, nos diz que a maneira como somos enunciados e vistos pelas pessoas dos vários ambientes vai nos moldando, pois incorporamos essas impressões e essas falas; no caso de Ishaan, de uma maneira muito despotencializadora. Não foi diferente com as minhas alunas. Nazaré, por exemplo, reproduz no seu discurso a forma como foi enunciada na escola. Ouçamos Nazaré:

*E na minha sala **tinha gente melhor que eu. Eu era a mais pobrezinha e a negrinha. Burra, ainda.** (...) Como eu não estava acompanhando mesmo, ela [a professora] me deu um livro e falou assim: “Na semana que vem você vai ler esse livro para a sala, na frente de todo mundo, por que você precisa aprender a ler”. Aí me deu um desespero (...) e por isso eu coloquei no texto que eu acho que era **porque eu era burrinha mesmo** (NAZARÉ, 2014, grifos meus).*

Ao assistir ao filme, Nazaré enfatizou ter sentido desconforto e angústia. Na entrevista, perguntei sobre tais sensações e ela comentou que se referiam às lembranças que tinha do desespero vivido por suas professoras diante das supostas dificuldades de aprendizagem que apresentava: *elas [professoras] não sabiam mais o que fazer comigo*, destacou. Intrigou-me o fato de Nazaré ser “compreensiva” com as suas professoras, trazendo para si a responsabilidade por seus “erros”, culpando-se por não conseguir aprender e, dessa forma, livrando-as de qualquer responsabilidade: *Não tive ajuda de ninguém, até porque o problema não estava em quem me ensinava, mas sim em mim* (grifos meus). Arrisco-me a dizer que Nazaré já havia internalizado esse discurso, identificando-se com o agressor, como nos propõe Ferenczi (1932)¹¹.

Além de Nazaré, outras alunas também se autodenominavam burras, preguiçosas e até disléxicas. Culpavam-se pelo fato de não conseguirem aprender, tomando para si toda a responsabilidade do processo educativo, como aconteceu também com Aparecida, que precisou ser acompanhada por uma psicopedagoga por apresentar “problemas” comuns no período de alfabetização, como inversão de letras, espelhamento e troca de grafemas, sendo que a própria professora da sala de aula poderia acompanhá-la: *Mas eu acho que se a professora quisesse ela podia ter me ajudado. Por que eu lembro que a psicopedagoga falou que não era preciso psicóloga nem fonoaudióloga. Falou que não era uma coisa tão grave... A própria professora da sala poderia ter dado conta. Mas, por falta de paciência e de empenho...*

Em relação ao ambiente escolar, o longa nos retrata escolas ainda muito apegadas aos padrões de desenvolvimento. Dessa forma, a criança que foge a esse padrão é vista como anormal, com problemas, como aconteceu com Ishaan, que, apesar de ser uma criança criativa, não se encaixava nos moldes

¹¹ Ferenczi (1932), no texto “Confusão de língua entre crianças e adultos”, enfatiza a importância da força traumática do fato externo e retoma a base real da história da sedução infantil, propondo o conceito de identificação com o agressor como um movimento de defesa predominantemente utilizado em casos de abuso sexual infantil. Nesse movimento, o medo obriga a criança a se submeter à vontade do agressor, obedecendo-o e satisfazendo seus desejos, identificando-se com ele. Dessa forma, ao ser introjetado, o agressor desaparece enquanto realidade exterior, tornando-se intrapsíquico.

da escola. Trechos do filme nos mostram que, nos momentos em que ele foi mais criativo, acabou sendo visto como um aluno disperso. Ou seja, o professor tende a valorizar o aluno que fala o que ele quer ouvir, seguindo padrões de respostas, preso a um ideal de aluno. Aparecida destaca isso em seu discurso ao enfatizar que *as professoras dão mais atenção aos alunos que vão bem, que tiram notas boas*, ou seja, que correspondem ao seu ideal.

Com práticas bastante ambientalistas¹², a escola ainda utiliza como “recursos pedagógicos” as punições e os castigos. O filme apresenta diversas situações de humilhação vividas por Ishaan: apanhava com palmatória, ficava de castigo em pé do lado de fora da sala e só podia entrar quando a aula acabava. Com Benedita não foi diferente; ela relembra situações em que era agredida fisicamente pela professora e sua dificuldade em entender o porquê desse tratamento. No caso de Benedita, a agressão era algo que vinha do ambiente, mas que naquele momento não fazia qualquer sentido, tornando-se uma situação traumatizante, como podemos ver neste trecho de seu relato: *Eu não ficava com raiva, eu chorava. Ela falava: ‘Fica quieta!’, ‘Cala a boca!’, e eu chorava. Quem não choraria? Você acabou de levar uma pancada na cabeça que você muitas vezes nem sabia de onde vinha! (risos). A sensação era de tristeza. Tristeza e desamparo, apenas sentidos na pele, para os quais não encontrava explicação. Com os recursos que tinha na época, não poderia nomear o que se passava, mas, hoje, pôde elaborar e entender, implicando a professora, que não cumpriu suas funções de cuidado no espaço escolar, chegando até a lhe imprimir castigos físicos.*

Também os depoimentos das alunas Aparecida e Nazaré trazem essas memórias de humilhação:

Era uma professora de matemática. Ela beliscava os alunos. E uma vez eu passei mal na sala. Acho que de nervoso, de medo dela. Eu ficava sempre mal na aula dela. Ela chamava na lousa e falava a nota na frente de todo mundo. Não era uma situação agradável (risos). Eu lembro que eu tinha muita dor de cabeça,

¹² Na Pedagogia entende-se as práticas ambientalistas como provenientes do teoria comportamental, que por meio dos estímulos/reforços positivos e negativos, visa condicionar o comportamento do aluno. Como exemplo dessas práticas, percebemos como estímulos positivos as estrelinhas recebidas pelos melhores alunos, as premiações, os *rankings* em sala de aula. Como exemplo dos estímulos negativos, há os castigos, as punições, entre outras práticas que evidenciam situações de exposição pública de erros e humilhação.

passava mal (...) a escola não foi fácil para mim (...). Eu fiquei dois anos em casa, sem ir para a escola. Eu não conseguia ir para a escola. Eu comprava o material e tudo, mas não conseguia ir. Depois de um tempo eu consegui voltar (APARECIDA, 2014).

Nas séries iniciais, 1º e 2º ano, não conseguia acompanhar a turma. Por muitas vezes fui deixada de canto, juntamente com algumas, quatro ou cinco crianças que eram iguais a mim. Bilhetes enchiam meus cadernos e minhas professoras não sabiam mais o que fazer, era evidente o quanto consideravam-me burra ou preguiçosa (NAZARÉ, 2014).

Essas memórias, muitas vezes, levam-nas a acreditar que também não será fácil agora, na universidade. Pensam que não conseguirão acompanhar o rítmico frenético das aulas, que serão desqualificadas e ignoradas novamente. E como poderia ser diferente?

Também nos é apresentada no filme uma escola que valoriza muito os aspectos cognitivos e a memorização de conteúdo, desprezando a criatividade e a possibilidade de o aluno construir o conhecimento de forma autoral. Ênfase que essa escola, infelizmente, existe na atualidade. Nazaré rememora essas práticas escolares que priorizam a simples reprodução e a memorização, vividas pouco tempo atrás:

Eu lembro da minha sala de aula, eu achava um absurdo aquilo, e eu queria falar, mas eu não podia falar. As pessoas recebem o conhecimento assim. Vai vendo aquilo e não se perguntam por que é assim. É colocado qualquer coisa na cabeça das crianças, e isso vai formando os adultos. Colocam um monte de besteiras na cabeça das crianças e esses vão ser os adultos. E elas não conseguem pensar. Elas não têm defesa. E ninguém faz nada. E as escolas continuam colocando as mesmas besteiras. Os ideais da nossa sociedade... e as crianças vão reproduzindo (NAZARÉ, 2014).

O momento da apresentação da escrita é outro ponto a destacar no filme. De acordo com Perrotta (2014), muitas escolas utilizam práticas que envolvem essa apresentação de uma forma que pouco favorece uma apropriação mais criativa da mesma, favorecendo, ao invés disso, o treino para a memorização de regras que regem a língua culta em suas faces mais estáveis: ortográfica, sintática, gramatical, semântica. Segundo a autora:

Fica excluído desse tipo de ensino formal tudo que diz respeito aos processos criativos, que necessariamente são permeados pela subjetividade e ganham contornos na intersubjetividade: o aprendizado fora da escola; a curiosidade pelo mundo que nos cerca; a capacidade de refletir sobre ele, de fazer relações entre diversos objetos culturais e deles nos aproximarmos afetivamente; as condições para, pelo diálogo possível a cada momento do desenvolvimento, construir um entendimento particular, uma reflexão própria e, finalmente, os recursos para materializá-la em uma produção singular a ser comunicada a outros (PERROTTA, 2014, p.21).

A apresentação do objeto cultural (escrita) deveria ser feita de forma cuidadosa, por alguém comprometido, empenhado, como vimos anteriormente no capítulo I desta tese. Entretanto, isso não apareceu nos discursos das alunas. Em seus relatos, Nazaré nos trouxe essa questão com mais detalhes. Ela rememora uma situação em que a professora, em um ato de desespero, solicita que ela decore um livro e leia para a turma, com o intuito de fazê-la aprender a qualquer custo. Angustiado, Nazaré pediu para que a mãe a ajudasse e ela decorou o livro e encenou uma leitura na frente de todos, quando estava apenas repetindo o que havia memorizado.

De fato, Nazaré não havia aprendido a ler. Pelo contrário, continuava perdida, confusa, como relembra:

*As letras e os sons das letras e aquele negócio de ir juntando os sons das letras para ir formando não sei o quê, **para mim não fazia sentido nenhum** e a sala começou a ir. E eu mais umas quatro ou cinco crianças não acompanhavam a sala (...) pior que ainda sim, até hoje, eu tenho isso. Algumas letras, elas se confundem para mim. E não é “s”, “ss” e “ç”, que são parecidas. São letras que não tem nada a ver, como “f” e “v”, “d” e “b”. **Essa aprendizagem minha ficou perdida** na segunda série (NAZARÉ, 2014, grifos meus).*

É curioso o fato de Nazaré acreditar que as trocas que apresentava na alfabetização indicavam a presença de uma limitação intelectual. Na realidade, essas trocas podem ser comuns, pois estão associadas ao método utilizado para a alfabetização, e existem crianças que possuem mais facilidade em aprender a partir de métodos diferenciados. O método fonético, por exemplo, bastante utilizado nas escolas, privilegia as correspondências entre o som da fala e a

escrita. Cada letra (grafema) é aprendida com um som (fonema), que junto a outros fonemas formam sílabas e palavras. Com o objetivo de atenuar a falta de sentido e aproximar os alunos de algum significado, foram criadas variações desse método que apresentam os sons de diversas formas para a criança, seja a partir de uma palavra significativa, ou vinculando a palavra à imagem do som, associando um personagem a um fonema, apresentando uma onomatopeia ou uma história, semelhante ao que aconteceu no processo de alfabetização de Nazaré e Aparecida, como veremos adiante.

Aparecida relata que conseguia compreender melhor quando o conteúdo lhe era apresentado de forma lúdica: *“Eu não conseguia entender mesmo. E do jeito que ela ia ensinando “o b é barriguinha pra frente”, “o d é barriguinha para trás”, eu ia aprendendo assim, de uma forma lúdica”*.

Nazaré também relata um episódio semelhante:

Por que minha mãe me ensinou uma técnica assim, pode até ser besteira, mas me ajuda. O f, ela desenhou o f para mim e parecia o desenho de uma faca. E ela falou assim: “Quando você for falar o f você lembra da faca: fa, fe, fi...”. E o v ela me ensinou do chifre da vaca. E fez sentido para mim (NAZARÉ, 2014).

O filme também nos mostra, desde o seu início, professores reprodutores de práticas extremamente tradicionais. Na primeira escola, de maneira unânime, todos olhavam para Ishaan da mesma forma: pontuavam apenas suas dificuldades, seus erros. Em nenhum momento houve uma interrogação a respeito da metodologia utilizada por eles, se era motivadora, atraente, desafiadora. Isso nos mostra a falta de implicação da escola e do professor no desempenho escolar do aluno, pois, em muitos contextos, nos é apresentado que o bom desempenho depende exclusivamente do esforço da criança para consegui-lo - e se esta não consegue, significa que não está se esforçando o suficiente, como aconteceu com Ishaam.

Cabe pensarmos nas consequências que esse tipo de postura docente traz ao aluno. Como já apresentado no capítulo 1 desta pesquisa, ao manter-se nessa posição, o professor não leva em consideração a subjetividade do aluno

e nem os diferentes tipos de aprendizagem existentes. Não há um olhar que busca se aproximar, conhecer, compreender o aluno em suas singularidades.

Em contrapartida, há nessa prática uma suposta homogeneização dos alunos, em que a diferença e a individualidade não têm lugar. Essa posição, certamente, é cômoda para o professor, que não precisa sair da sua “zona de conforto”, interrogar-se, pesquisar, inovar. Lembro-me de que em uma aula ainda na graduação, um professor fez uma analogia entre os trabalhos desenvolvidos pelo médico, pelo advogado e pelo professor. Comentou que um “bom médico” só se constitui diante de diagnósticos difíceis e de cura pouco prováveis. O “bom advogado”, por sua vez, só tem renome porque ganha as causas vistas como impossíveis. Em contrapartida, o professor, frente a um aluno que o desafia e que o intriga (o chamado “aluno-problema”), paralisa-se; não busca novas metodologias e nem mesmo novas formas de conduzir esse aluno. Pelo contrário, como vimos, se ele não se encaixa nos padrões existentes, fica excluído da escola. Assim aconteceu com Ishaan e também com algumas de minhas alunas.

Voltando ao filme, percebemos que o pequeno Ishaan foi recebido de uma maneira muito hostil pelo ambiente escolar; da mesma forma, os fatos rememorados pelas minhas alunas também nos indicam isso. Benedita, Nazaré e Aparecida nos revelam em seus discursos ambientes escolares não acolhedores, até mesmo na educação infantil, momento em que, normalmente, se dão experiências mais próximas de cuidados e vínculos.

Benedita, por exemplo, relembra que a sua professora sentia nojo dela e de sua irmã, vivendo uma “experiência de humilhação”, como nos propõe Safra (2004). De acordo com o autor, tal experiência pode prejudicar a capacidade criativa do sujeito; podemos compreender que esse prejuízo se estende também à capacidade de aprender, uma vez que são internalizados nessa experiência sentimentos de vergonha de si, incapacidade e inferioridade:

Humilhação: essa situação é decorrente de um processo de exclusão social em que o ser humano é não só impedido de participar do campo social como um todo, mas, fundamentalmente, é visto pelas pessoas das classes dominantes como inferior e desprezível. O resultado é um sentimento de vergonha de si, que interdita os gestos que poderiam pôr em marcha a criatividade do paciente, tanto no

sentido de seu dever, quanto para uma ação política que pudesse vir a transformar sua situação social (...) (SAFRA, 2004, p. 140)

E as experiências de humilhação não param por aí. As histórias rememoradas por Benedita, Nazaré e Aparecida nos mostram que as três relacionam boa parte dos seus problemas no ambiente escolar com o fato de pertencerem a uma classe econômica e social baixa. Há em seus discursos a ideia de que o professor se afasta daqueles que são pobres, malcuidados, malvestidos, tratando-os de forma preconceituosa, como nos evidencia Benedita no seguinte trecho: *Na época eu tive uma professora que não gostava de mim. Ela privilegiava as crianças que iam bem vestidinhas (...) E acho que o fato dessa professora saber que éramos crianças mais carentes interferiu.* Com Nazaré não foi diferente: *Eu sempre achei que o modo com que os professores me tratavam estava relacionado a minha condição social, não a minha qualidade como aluna (...) Porque o lugar onde eu estudava não era de rico, mas as pessoas eram financeiramente melhores do que eu. Então eu sentia preconceito da parte dos professores.* A professora não as acolheu e nem respeitou suas diferenças; pelo contrário, as excluía, separando-as das outras crianças “bem vestidinhas” e “bem arrumadinhas”, e isso trouxe um grande sofrimento para as minhas alunas

Frente a essas memórias, Benedita questiona o modo como os professores de educação infantil recebem as crianças hoje: muitas vezes indiferentes, distantes e frios. Por valorizar a importância da entrada da criança na escola, Benedita entende que a postura do professor que a recebe faz toda a diferença. A criança sai do ambiente familiar, dos cuidados antes destinados a ela exclusivamente pela mãe e chega à escola, onde espera receber os mesmos cuidados, agora do professor: quer seu olhar, seu carinho, seu afeto, sua atenção. E por que não dar-lhes o que precisam?

Eu vejo que o professor **tem que cuidar, que proteger, de passar o conhecimento para ela de uma forma tranquila e não assustadora. Porque não ser amoroso com aquela criança? Porque não ser afetivo?** Se isso faz parte das relações humanas! O ser humano que carinho, quer abraço. Faz parte! (BENEDITA, 2014, grifos meus).

O fato de um professor não ser “cuidadoso e amoroso” incomoda Benedita. Isso me pareceu bastante interessante, pois, a meu ver, o que Benedita reclama é justamente a falta de empatia. Como visto anteriormente nesta tese, de acordo com Roussillon (2014) e Winnicott (1986), a empatia também (e não somente) está relacionada com o estado de preocupação materna primária e com a identificação com o bebê, que, por sua vez, deriva da capacidade de amar da mãe. Portanto, o amor, de certa forma, contribui com a identificação, que possibilita a empatia neste estado momentâneo. Podemos entender que se falta amor, faltará identificação e, conseqüentemente, a capacidade empática por parte do professor.

A falta de empatia das professoras apareceu bem forte nas memórias escolares das minhas alunas; elas trazem queixas em relação à falta do olhar para as suas histórias, para as suas necessidades, para as suas singularidades. Os professores não se envolviam, não se aproximavam delas, não as escutavam, enfim, não foram empáticos.

Nazaré também reconhece que o olhar do outro, a proximidade, o interesse, o cuidar (possibilitados pela identificação e empatia) são necessários para que a aprendizagem ocorra. É importante que o professor propicie ao aluno um lugar de cuidado e empatia semelhante ao da mãe suficientemente boa, que consegue se identificar com o filho e suprir suas necessidades.

A professora da primeira série, eu nem sei o nome dela, por que **ela nem olhava para gente**. Da segunda série foi desse jeito que ela me ensinou a ler. A da terceira série eu não tive nenhum contato com ela. **E se eu não tenho contato eu não consigo aprender, por que você se torna indiferente para mim**. Que nem o professor “X”. Eu não consigo aprender a matéria dele. Eu não tenho contato com ele. Ele é uma parede. Não tenho troca de conhecimento. Então eu não aprendo nada. Qualquer outra coisa para mim é mais importante que olhar para ele. E eu gosto da matéria. Mas eu não consigo, não consigo trocar, não consigo aprender com ele (NAZARÉ, 2014, grifos meus).

Essa situação também é bastante enfatizada no filme: Ishaan somente conseguiu aprender quando surgiu em seu caminho um professor empático, Ran Shankar. Ele consegue olhar “fora do padrão” da escola, valorizando a criatividade no processo educativo e faz o oposto de todos os professores – em

vez de apontar os erros de Ishaan, mostra suas potencialidades, oferecendo-lhe outro espelho. Com olhar minucioso, cuidou do aluno que estava numa condição de risco, em um estado depressivo, como nos mostra o trecho do filme que apresenta um desenho feito por Ishaan em forma de *flip book*, em que ele vai se distanciando pouco a pouco da família, até não fazer mais parte dela, perdendo seu lugar de existência, nos dando sinais de sua desvitalidade. Isso nos remete ao conceito de despersonalização apresentado por Winnicott que, em síntese, refere-se ao desalojamento do vigor corporal, que permanece enclausurado em áreas dissociadas do *self* corporal, impedindo a experiência de vitalidade, o “manter-se vivo”.

O professor se importou com Ishaan, criando um vínculo com ele e enfatizando o quanto isso é necessário para que haja aprendizagem, valorizando a troca afetiva e a empatia na relação pedagógica. Cuidou do ambiente, ofereceu um olhar de esperança, proporcionou o *holding* ao garoto. Dessa forma, rerepresenta a criança aos pais e à escola. Torna-se um *professor suficientemente bom*.

Interessante que Nazaré, em seu discurso, enfatiza um modo de aprender bastante singular, que requer um cuidar, um olhar e uma necessidade de aproximação da figura docente. Ela nos exemplifica que, ao levantar a mão para fazer um questionamento, recebe o olhar atento do professor, como se nesse momento houvesse uma valorização dela enquanto sujeito único, exclusivo; o professor se volta para ela, para as suas necessidades. Ouçamos Nazaré:

É uma coisa minha, do meu modo de aprender. Por exemplo, se você fala um assunto, eu gosto de falar. Não para te interromper ou para aparecer, nada disso. **Mas quando eu falo com você, parece próximo.** Você vai me explicar de um jeito mais próximo quando eu pergunto, não vai? Quando eu levanto a mão, você **vai olhar para mim e me explicar de uma outra maneira.** Eu tiro mais do professor quando eu levanto a mão e pergunto. Mas tem professor que não gosta e fala “Ah, tem aluno chato que fica perguntando...”, mas **é o meu jeito de aprender** (NAZARÉ, 2014).

O discurso de Nazaré nos remete a uma questão muito importante dentro da educação: será mesmo necessário esse envolvimento para a promoção da

aprendizagem? Os relatos das três alunas nos levam a acreditar que sim, como podemos perceber adiante.

Nazaré ressalta que não conseguia aprender e depois comenta sobre sua relação com a professora; ela lembra de que tinha medo, que chegava a tremer quando se aproximava dela: *Ela era difícil. Muito arrogante, muito difícil. Eu até preferi que ela não se aproximasse de mim (...) Eu tinha medo. Sabe aquele professor que você vai entregar assim as coisas e ...* [faz movimento de tremor no corpo]? *Então, era assim.* Já Aparecida, que também não se relacionava bem com as professoras, chegava a somatizar, passar mal, apresentava vômitos e relata ter dito um quadro de depressão na época da escola: *E uma vez eu passei mal na sala. Acho que de nervoso, de medo dela. Eu ficava sempre mal na aula dela (...) Eu lembro que eu tinha muita dor de cabeça (...).* Suely também descreve uma situação semelhante: *Na gente ela fazia assim “ó”* (e fez um gesto dando um coque na própria cabeça). *E era do nada! Nos batia com régua!* Os fatos rememorados pelas três alunas nos indicam que, naquele momento, ainda na infância, nenhuma delas possuía a capacidade de representar/simbolizar em palavras o que estava acontecendo, o que sentiam; as experiências eram vividas no corpo, sendo este a única possibilidade de comunicação. Hoje, ao rememorarem esses fatos, impactadas pelo filme, as alunas conseguem dar nomes para o que foi vivido antes apenas no corpo.

A meu ver essa é uma das contribuições deste trabalho que, de certa forma, apresenta um aspecto terapêutico-curativo; ao rememorarem essas fatos, ofereço às minha alunas a possibilidade de elaboração dessas vivências, ainda que em um ambiente escolar e não clínico.

Voltando ao filme, quando o professor percebe que algo não está bem com Ishaan, ele procura entender o que está acontecendo. Buscando compreender a situação do aluno, conversa com um amigo dele, aliás o único amigo, e descobre que o menino sofre por não conseguir aprender, apesar do seu esforço. Motivado pela conversa, o professor observa os cadernos de Ishaan, percebendo muitos erros apontados pelos outros professores e resolve ir à casa do aluno conversar com seus pais. Nessa conversa, o professor lhes revela que o menino apresenta uma dificuldade de aprendizado chamada Dislexia.

Entretanto, em uma crítica ao filme, podemos questionar, como faz Perrotta (2015)¹³, se de fato poderíamos chamar de Dislexia o que é apresentado pelo menino. Dentro da realidade de Ishaan, não teria como ser diferente, uma vez que o ambiente escolar lhe fora apresentado de uma forma hostil. Ishaan era enquadrado em padrões de comportamento e funcionamento da escola tradicional, que o impediam de aprender a partir da sua forma de ver e interpretar o mundo. Notoriamente, havia questões referentes à inadequação do sistema escolar e também do ambiente familiar que vinham contribuindo para esse baixo rendimento apresentado pelo menino.

Em suma, apesar do enredo do filme versar sobre as dificuldades em aprender, o mais importante não foi, em nenhum momento, a possibilidade ou a capacidade do professor em fazer um diagnóstico, até porque, no contexto da sala de aula, fazer diagnósticos não é função do professor. Penso que o filme aborda essa questão pelo fato de existir hoje nas escolas uma tendência em diagnosticar os alunos com problemas de ordem neurológica, classificando-os e rotulando-os com frequência. Essa tendência, por outro lado, nos revela a falta de consciência do papel da escola e do professor na aprendizagem da criança, pois são priorizados o encaminhamento médico e a consequente medicalização do aluno, ao invés de se buscar recursos para dele se aproximar, e também a mediação em sala de aula.

Por isso, o fato de o professor ter podido oferecer outro ambiente para Ishaan, de uma forma empática e cuidadosa, desempenhando suas funções de cuidado, reapresentando-o a ele mesmo e ao mundo foi o ponto crucial do filme. O professor aparece como uma figura facilitadora do processo de aprendizagem, criando um vínculo afetivo com o aluno, colocando-se no lugar dele. Faz a diferença não por “descobrir” o que Ishaan possuía e dar a isso um nome (Dislexia) e sim por respeitar o ritmo do menino, enfatizando suas potencialidades.

Para Nazaré, a atitude apresentada no filme pelo professor requer um envolvimento com o aluno que, na realidade, não acontece. Os professores não

¹³ Cf. <http://www.ifono.com.br/ifono.php/filme-como-estrelas-na-terra-toda-crianca-e-especial> - acessado em novembro de 2015

procuram saber sobre seus alunos, sobre suas histórias. E ela não vê isso como “um mal que acomete apenas o professor”, apresentando como uma dificuldade comum na maioria das pessoas atualmente, pois: *Dá trabalho você se envolver com o outro. Querer saber o que acontece com o outro para ter determinada atitude (...) É difícil ter alguém com esse sentimento de preocupação com o próximo. Eu acho muito difícil (NAZARÉ, 2014).*

As palavras de Nazaré me remeteram à crise de cuidadores a que se refere Figueiredo (2009), como visto anteriormente no capítulo 1 desta tese. Concordo com o autor ao enfatizar que nossa capacidade de prestar atenção uns aos outros parece drasticamente reduzida; acrescento ainda que reduzida está também a nossa capacidade empática, uma vez que nos falta amor no exercício de nossas ações diárias, profissionais e pessoais.

Cabe ressaltar que, mesmo frente a essa crise de cuidadores, encontramos pessoas dispostas a olhar e a se importar com o outro. De forma curiosa, Benedita rememora que na escola não tinha voz, não tinha um lugar de existência neste espaço. Entretanto, em suas experiências atuais na sala de aula em que faz estágio, relata que o silêncio solicitado pelo professor o tempo todo a incomoda. Percebo que há, nesse incômodo, uma voz que precisa ecoar. Talvez por isso ela defenda a ideia de que o professor precisa conhecer melhor o aluno, escutá-lo e valorizar a sua história de vida. A voz precisa sair, a criança precisa falar e precisa, acima de tudo, ser escutada. Mas, para que isso aconteça, é preciso ter alguém, um outro que queira ouvi-la, que se interesse por ela, o que Benedita, em seus anos escolares iniciais, não teve. De acordo com sua vivência, ela ressignifica seu sofrimento, o que lhe possibilitou desenvolver a capacidade de empatia com seus alunos. Benedita nos apresenta isso: ela tem uma abertura para as histórias dos alunos, se interessa por eles, se coloca no lugar deles, “calça seus sapatos”.

Nazaré também apresentou uma sensibilidade para essa questão, preocupando-se com a formação das crianças e pensando sobre sua futura atuação docente, questionando a escola e suas práticas atuais:

Eu vim para educação por que eu sempre vi a escola como um lugar errado. Eu não vejo a escola como um lugar de conhecimento. Eu vejo a escola como um local militar mesmo.

Para treinar soldados para o trabalho. Não para formar pensadores. **Por que não é interessante para ninguém formar pessoas que se importam com o outro, que se importam em fazer um mundo melhor.** Isso não é importante para os governos, para ninguém. O importante é criar mão de obra, para você ser um profissional competente. É para isso que serve a escola, é assim que eu vejo a escola, formadora de soldados. E eu acho isso errado. E eu quero ser uma professora que não forma soldados para o trabalho e sim crianças que pensem (NAZARÉ, 2014).

Frente ao que foi lembrado por minhas alunas, levanto aqui a seguinte hipótese: essas pessoas que sofreram experiências de humilhação, ou viveram contextos muito disruptivos na infância, tendem a ser mais sensíveis às falhas do ambiente? Percebo que as minhas alunas apresentam essa sensibilidade, como se as falhas as fizessem lembrar esses registros, revivendo uma espécie de trauma, que pode vir a paralisá-las novamente. E como continuar?

Cabe pensarmos aqui a ideia de trauma apresentada por Ferenczi (1932). Para este autor, o trauma não se reduz à ocorrência de uma violência sexual real exercida por um adulto sobre uma criança; um amor excessivo ou castigos exagerados e sem razão, por exemplo, podem ser atos que correspondam a um abuso. Nesse sentido, a desilusão normal do ser humano com os seus modelos ideais se faz gradualmente. Na situação traumática, a criança não pode mais contar com o adulto, uma vez que este, que deveria protegê-la, não cumpriu essa função. Para Ferenczi, o desmentido é a causa do trauma gerando defesas patológicas, tais como a autotomia, cisões e despersonalizações.

Baseando-se nos estudos de Ferenczi, Abras (2014) enfatiza que, frente a pacientes traumatizados, o analista não deve repetir as figuras paternas traumatizantes; “ele deve ser uma presença reparadora, que sustente a repetição e deve sempre evitar o risco da dominação e práticas pedagógicas para não tomar o lugar do mestre a ser seguido”. (ABRAS, 2014). Penso que, em analogia ao papel do analista, o professor também não deve repetir as figuras traumatizantes, possibilitando ao aluno um novo registro, capaz de estabelecer novas relações de cuidados. Esta é uma das propostas deste trabalho.

2.3 Considerações prévias sobre as articulações

Como levantado anteriormente, penso que este trabalho apresenta um aspecto curativo-terapêutico. A princípio, a própria experiência de assistir ao filme já apresenta uma catarse; o fato de minhas alunas conseguirem pensar na identificação com o personagem que sofre humilhações e poderem, partindo deste ponto, repensar as relações de cuidados estabelecidas com os seus professores e demais cuidadores na escola é bastante interessante, uma vez que também serão professoras cuidadoras. Acredito que essa proposta, somada à interlocução que as alunas vêm estabelecendo comigo, que busco ser uma professora empática, ampliou essa possibilidade de entendimento. Sinto que ofereço a elas um espaço-tempo de acolhimento, recebendo-as com hospitalidade, ouvindo suas narrativas e histórias singulares. Busco contextualizar as dificuldades, considerando esses momentos anteriores difíceis vividos na escola, sem desmerecer suas limitações, mas enfatizando suas potencialidades, oferecendo uma sustentação neste momento de suas vidas em que buscam uma formação e futura realização profissional.

Acredito que essas atitudes reavivam nelas a esperança de que podem concluir seus estudos e se tornarem bons professores, mais atentos, mais sensíveis, pelo fato de terem vivido uma experiência mais positiva e acolhedora comigo. Arrisco-me a dizer que, ao oferecer a elas a possibilidade de novos registros de cuidado, isso pode levá-las a ressignificar suas experiências, criando novas memórias.

Como docente, preocupo-me com as tarefas de cuidar e percebo a dificuldade em equilibrar presença implicada e presença em reserva; no decorrer do ano letivo, ao mesmo tempo que sinto que devo estar ali, à disposição, em alguns momentos, para que as alunas alcancem autonomia em seu pensar, preciso me ausentar e deixá-las construírem seu próprio posicionamento, terem voz.

Na minha experiência como professora, ao mesmo tempo em que exerço o papel de cuidadora, sinto-me responsável pela formação de futuros cuidadores; preocupo-me com a relação que estes manterão com as crianças

que irão receber. Sempre falo nas aulas sobre a importância do vínculo estabelecido em sala de aula, da relação professor-aluno, da experiência do cuidar, da responsabilidade que eles terão, inclusive no desenvolvimento emocional dessas crianças.

Acredito que as minhas alunas também se preocupam com a importância do cuidar estabelecido na relação pedagógica, como pude perceber na entrevista com Benedita, que demonstra a importância de um olhar cuidadoso:

Eu acho que as pessoas deviam pensar muito no exercício da afetividade e também na questão pedagógica. O que nós vemos nas escolas hoje são professores extremamente ambientalistas, autoritários e sem nenhum vínculo com a criança. Eu percebo que os professores descontam nos alunos suas amarguras, seu cansaço, seus problemas mal resolvidos. E isso não devia acontecer. Você precisa cuidar para que o aprendizado seja passado de uma forma tranquila e não assustadora. É isso que eu não estou vendo nos professores. Eu estou vendo eles muito na defensiva. Eu vejo isso o tempo todo. A grande questão é: quem se responsabiliza pelo quê? Quem cuida de quem? (BENEDITA, 2014).

Lembro-me também da colocação de Rosa, uma das alunas que fez uma reflexão sobre o filme selecionado para este estudo:

Apreendi muito com a história desse garotinho e levarei certamente para sempre comigo, em minha vida profissional e pessoal também, afinal a *sensibilidade* deve ser desenvolvida em todos os ramos do nosso viver. Algo que me deixou horrorizada foram as palmadas que o professor antigo de artes deu em Ishaam, em pensar que isso realmente acontecia é aterrorizante e triste. Como é possível alguém querer trabalhar com pessoas e não possuir uma *sensibilidade*, conhecimento das dificuldades e suas causas? (ROSA, 2014, grifos meus)

Penso que podemos substituir a palavra *sensibilidade*, usada por minha aluna, pela *capacidade de cuidar* - “como pode um professor trabalhar com uma criança e não saber cuidar”? Vejamos este outro trecho:

No filme, Ishaam teve sorte de conhecer o professor de artes novo, Nikuman (...) Ajudou e ensinou de uma maneira linda o garotinho a ler, escrever etc. Para mim, ele foi o grande herói do filme, nos mostrando que **ser professor vai além de ensinar as matérias propriamente ditas**, mas em primeiro lugar, dar uma educação humanizada, isto é, com **grande sensibilidade**,

carinho e amor para com o próximo, ensinamentos esses de imenso valor (ROSA, 2014, grifos meus).

Também a reflexão da aluna Fátima me remete a aspectos abordados por Figueiredo (2011). No trecho a seguir, ela faz uma comparação entre duas professoras, destacando o comprometimento da primeira, em contraposição ao que podemos qualificar como contradição na segunda, pois suas ideias não correspondiam à prática:

O fato da professora [1] conseguir ser responsável no que diz respeito ao cumprimento de seus compromissos e em relação a data de correção, sendo pontual, uma professora séria em suas decisões e ao mesmo tempo com *um olhar humanizado* que uma professora precisa ter para com seus alunos, me encantou e me fez ter cada dia mais certeza da minha escolha de professora (...). Já com a professora [2], aconteceu exatamente o contrário pois, seu discurso era o inverso da sua prática; eu não sei para as outras alunas, mas para mim é como se aquelas palavras escritas na lousa não formassem frase alguma e, por mais que eu prestasse atenção na explicação da mesma, não conseguia acompanhar seu raciocínio (FÁTIMA, 2014, grifos meus).

Interessante como a aluna pontua que a professora 1, sendo uma boa cuidadora, a estimula a também seguir esse caminho em sua futura profissão. Debruçada na teoria do cuidar, percebo o quanto uma boa professora (uma boa cuidadora) pode influenciar/excitar alunos a serem bons cuidadores, ensinando-os a cuidar, pelos bons exemplos e práticas, comprometidos com o trabalho, com seriedade. Como nos indica Figueiredo (2009, p.145): "(...) cuidar bem é, entre outras coisas, transmitir bem as funções cuidadoras, mesmo que em uma dose modesta e limitada. O bom professor ensina a aprender e a ensinar".

Destaco também como a expressão *olhar humanizado* ou *educação humanizada* aparece em vários discursos de minhas alunas. A princípio, me parece que se trata de um lugar comum na área da educação, que acabou penetrando no discurso dos educadores, muitas vezes sendo esvaziado de seu sentido original. Mas o que, neste contexto de reflexão sobre o filme, este termo significa? Arrisco a dizer que se trata da empatia, como vimos na parte dedicada a Winnicott.

Remeto-me aqui a questão já esboçada no capítulo 1 desta tese. Uma vez que a empatia não pode ser ensinada, penso que é possível proporcionar experiências a partir de objetos culturais e da mediação, proporcionando novos registros de memórias. A partir dessas experiências, as alunas podem vivenciar algo que elas ainda não tenham podido. É justamente o que proponho no próximo capítulo, apresentando um projeto de sensibilização para professores, que tem como objetivo maior sensibiliza-los para a empatia, fornecendo-lhes recursos que possibilitem reconstruir suas memórias de cuidados e, conseqüentemente, identificar-se com seus alunos, além de promover reflexão, escuta, respeito, tolerância, transformações, tendo então um efeito terapêutico.

Capítulo 3 - Projeto de Sensibilização Docente: O professor de hoje e o aluno de ontem: em busca de mais empatia nas escolas

Além de agredirem ou se agredirem para, de algum jeito gritar “eu existo”, os quase invisíveis às vezes se materializam despertados por um detalhe – uma música, um professor, um quadro, um livro, uma dança, uma poesia, uma fotografia – estabelecendo uma relação de pertencimento com o mundo.
Gilberto Dimenstein, 2006

A ideia do projeto de sensibilização docente surgiu como fruto desta pesquisa. Ao longo do meu percurso acadêmico como professora, percebi a necessidade de investir mais na sensibilização docente para a empatia, o olhar para o outro. Acredito que a empatia permeia o meu trabalho. Sempre fui vista pelas minhas alunas como uma professora empática; os alunos se relacionam bem comigo, me procuram para falar de suas histórias, de suas dificuldades e me agradecem ao final, no momento da formatura, quando geralmente sou chamada para compor a mesa de professores homenageados. Particularmente falando e deixando a modéstia de lado, isso para mim era normal, eu não percebia como um diferencial no meu trabalho e sim como uma questão fundamental: como ser diferente? Realmente não conseguia fazer de outro jeito. Vários colegas começaram então a me alertar em relação a isso: “Nossa, como os alunos gostam de você!”, “O quanto você é querida!”, “O que acontece? O que você faz?”, e os próprios alunos também me falavam: “Ah, que bom ter aulas com você, professora! Minhas amigas já tiveram e adoraram!”, ou “Fico feliz em ser sua aluna novamente!”, “Você é atenciosa, próxima”. Além disso, elas me enchiam de mensagens nas redes sociais, presenteavam-me no final do ano, se emocionavam nas despedidas de encerramento de semestres. Somente então comecei a pensar que essas coisas não eram comuns a todos e que realmente eu levava para a minha prática aquilo que eu proponho para as minhas alunas: o olhar para o outro, o interesse verdadeiro por suas histórias, a compreensão de suas dificuldades e a valorização de suas capacidades – em uma palavra, empatia.

Após a realização das entrevistas para esta pesquisa, isso ficou ainda mais forte. Com elas, pude verificar a necessidade que os professores em formação têm em desenvolver a empatia. Como mostrei anteriormente, muitas alunas de pedagogia trazem memórias de ambientes escolares hostis, de experiências de humilhação e despersonalização, de falhas de seus cuidadores, dentro e fora da escola. Ironicamente, essas pessoas escolheram ser professoras.

A meu ver, é importante que isso seja abordado na educação e na formação de professores. Discutir sobre a empatia implica pensar na existência do outro; um outro com identidade, com história, com sua subjetividade, com sua constituição afetivo-emocional. É através dessa prática, a de pensar e interagir com o outro, que os rumos da educação podem começar a mudar.

Assim sendo, fica clara a necessidade de estarem presentes durante o processo de formação dos professores a empatia e a sensibilização. Não apenas para que consigam compreender as necessidades de seus alunos, mas para que consigam fazer uma reflexão sobre sua prática pedagógica. A própria essência de estar comprometido com o trabalho implica um outro, a necessidade do outro: não há professor se não houver um aluno.

Entretanto, como defendido nesta tese, isso não é ensinado como se fosse uma técnica, e sim adquirido, de várias formas, sendo possibilitado, principalmente, na experimentação de situações de cuidados que levem a uma vivência e a um novo registro de cuidados.

A capacidade empática deriva da identificação; é preciso que o professor se identifique com o aluno, rememorando as próprias experiências de um dia ter sido aluno.

Porém, o que percebo com as minhas alunas é que essa sensibilização não é estimulada ou mesmo valorizada na formação de professores, sendo esta muitas vezes insuficiente, não possibilitando que deem conta das funções de cuidado que lhes cabem. A meu ver, ainda lhes faltam na formação modelos empáticos, experiências de cuidados suficientemente boas e ambientes favoráveis à empatia.

Considerando esses fatores, surgiu a proposta de um projeto de sensibilização para professores da rede pública de ensino, que tem como objetivo primordial:

Sensibilizar professores para a empatia, fornecendo-lhes recursos que possibilitem reconstruir suas memórias de cuidados e, conseqüentemente, identificar-se com seus alunos, promovendo reflexão, escuta, respeito, tolerância, transformações, tendo então um efeito terapêutico.

Acredito que a possibilidade de reconstrução da experiência passada contribui para o despertar das potencialidades cuidadoras e criativas dos professores. Compreendo que, ao suscitar as memórias infantis deles, cria-se uma rede de experiências afetivas em que o professor de hoje se reporta ao aluno de ontem. Percebo, inclusive, que a minha prática de professora se une as minhas próprias memórias de aluna.

Seguindo o mesmo pensamento desta pesquisa e, assim como utilizado com minhas alunas, escolhi alguns objetos da cultura para serem mediadores e facilitadores desse processo. A ideia é possibilitar uma sensibilização por meio de experiências estéticas, utilizando para isso músicas, filmes, documentários, textos literários, literatura infantil e fotografias, os quais serão posteriormente apresentados neste projeto.

A princípio, o público-alvo seria professores de escola pública, que atuam na educação infantil e no ensino fundamental I¹⁴. O tempo previsto para a realização deste projeto seria de doze encontros com duração de duas horas cada, sendo realizado um encontro por semana, totalizando vinte e quatro horas distribuídas em três meses de trabalho.

Em cada encontro será utilizado um objeto da cultura, sendo solicitada uma produção do docente ao final de cada dia. Os objetos mediadores escolhidos são:

¹⁴ Em termos legais, o pedagogo está habilitado para trabalhar com Educação Infantil e com Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano, atendendo, portanto, crianças de 0 a 12 anos, aproximadamente, o que no contexto desta pesquisa é bastante relevante.

- Músicas: “Saiba” (Arnaldo Antunes) e “Criança não trabalha” (Arnaldo Antunes e Paulo Tatit)¹⁵;
- Filmes: “Como estrelas na terra” (*Taare Zamen Paar*, 2007) e “Vermelho com o céu” (*Rosso como il cielo*, 2006)¹⁶;
- Documentário: “Pro dia nascer feliz” (2007)¹⁷;
- Fotografias: “Salas de aula pelo mundo” (*Classroom Portraits*, 2012)¹⁸;
- Livro: “Virando gente: a história do nascimento psíquico” (2014)¹⁹
- Texto complementar: “Os jovens e a leitura”, de Michele Petit (2009)²⁰.

Para finalizar o projeto, no último encontro, será solicitado aos professores participantes que elaborem um memorial escolar, intitulado “Quando eu fui aluno”.

Abaixo, apresentarei uma sequência didática dos encontros e das proposta de produção.

Cronograma com sequência didática dos encontros e descrição das propostas

1º encontro: Apresentação da música “Saiba”.

Música: Saiba!

Cantora: Adriana Calcanhoto

Compositor: Arnaldo Antunes

Saiba!

Todo mundo foi neném

¹⁵ Ambas encontram-se em <http://www.vagalume.com.br>

¹⁶ Ambos encontram-se em <http://www.youtube.com>

¹⁷ O Documentário pode ser encontrado em <http://www.youtube.com>

¹⁸ As fotografias utilizadas para esse trabalho podem ser encontradas no link <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>

¹⁹ Autoras: Ivanise Fontes, Maísa Roxo, Maria Cândida S. Soares e Sara Kislánov.

²⁰ A referência completa deste livro encontra-se nas referências bibliográficas desta tese.

Einstein, Freud e Platão, também
Hitler, Bush e Saddam Hussein
Quem tem grana e quem não tem...

Saiba!
Todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
E também você e eu...

Saiba!
Todo mundo teve medo
Mesmo que seja segredo
Nietzsche e Simone de Beauvoir
Fernandinho Beira-Mar...

Saiba!
Todo mundo vai morrer
Presidente, general ou rei
Anglo-saxão ou muçulmano
Todo e qualquer ser humano...

Saiba!
Todo mundo teve pai
Quem já foi e quem ainda vai
Lao-Tsé, Moisés, Ramsés, Pelé
Gandhi, Mike Tyson, Salomé...

Saiba!
Todo mundo teve mãe
Índios, africanos e alemães
Nero, Che Guevara, Pinochet
E também eu e você
E também eu e você
E também eu e você...

Problematização:

A letra da música “saiba” nos remete aos nossos registros de infância, nos sensibiliza a reconhecer no outro o que temos em nós mesmos ao nos lembrar que todos nós um dia fomos crianças, independente da raça, da classe social, da religião, da etnia. Sentimos tudo aquilo que qualquer criança sente: nos sentimos indefesos, sentimentos medo. Todos tivemos pai, mãe e um dia, assim como qualquer ser humano, não nos livraremos do inevitável à vida: a morte.

Quando pensamos em pessoas como Fernandinho Beira-Mar ou Saddam Hussein, ou ainda em Buda e Galileu, no que eles foram e fizeram para a sociedade, podemos pensar na infância que tiveram, em seus pais.

De fato, o que somos hoje tem a ver com essa criança que um dia fomos? Qual a nossa responsabilidade com as crianças de hoje, para que sejam adultos saudáveis no amanhã? Que experiências elas precisam vivenciar para que tenham bons registros na memória? O que cabe a nós, professores, proporcionar-lhes?

Dinâmica:

Após ouvir a música, será proposto ao grupo que comentem o que compreenderam da letra, o que sentiram. Se conseguiram lembrar de sua infância, de seus pais, se já se sentiram inseguras, indefesas. Em quais situações? De que forma podemos, nós professores, contribuir para que as crianças se sintam confiantes, seguras e confortáveis no ambiente escolar?

Objetivo:

Sensibilizar os professores para a importância da constituição emocional de cada criança, valorizando seus sentimentos, seus anseios, suas necessidades.

Proposta de produção:

Será solicitado aos professores que façam uma paródia da canção com as questões levantadas nas discussões estabelecidas no grupo. Ao final, apresentarão a paródia a todos.

2º encontro: Apresentação do livro “Virando gente”

Problematização:

De forma sensível, lúdica e didática, o livro “Virando Gente – a história do nascimento psíquico”, descreve do ponto de vista de um bebê a trajetória para nascer psiquicamente. O bebê narra suas sensações ainda no útero da mãe, até por volta de um ano de idade, evidenciando as experiências corporais necessárias para desenvolver a consciência de si mesmo. Tais experiências contribuem para a diferenciação “eu-outro”, e possibilitam o surgimento do sujeito psíquico. O livro ressalta a importância do corpo sensível na origem do psiquismo e apresenta como fundamentação teórico-clínica a psicanálise contemporânea que aborda o desenvolvimento emocional primitivo, dando destaque para os estudos de Donald Winnicott e Didier Anzieu. Com seu cunho preventivo e profilático, a obra pode ser útil para todos que lidam com os bebês, como mães, pais, professores e cuidadores em geral.

Dinâmica:

Após a leitura do livro e apreciação do DVD que o acompanha, será proposto ao grupo que comentem sobre o que compreenderam do livro, se conseguiram perceber como se estabelece o psiquismo e a importância das relações de cuidados nos primeiros meses de vida do bebê.

Objetivo:

Sensibilizar os professores sobre a importância dos cuidados iniciais estabelecidos na relação com o bebê e com a criança pequena para a instalação do seu psiquismo, contribuindo, portanto, para a saúde mental.

Proposta de produção:

Será proposto ao grupo que simulem percepções sensoriais (que envolvam os cinco sentidos) experimentadas pelo bebê nos primeiros meses de vida, como cheiros, luzes fortes e fracas, calor e frio, percepções de sons, etc.

3º encontro

Apresentação da música “Criança não trabalha”

Música: Criança não trabalha

Cantores: Grupo Palavra Cantada

Compositores: Arnaldo Antunes e Paulo Tatit

Lápis, caderno, chiclete, pião

Sol, bicicleta, skate, calção

Esconderijo, avião, correria, tambor

Gritaria, jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon

Banho de rio, banho de mar, pula-cela, bombom

Tanque de areia, gnomo, sereia

Pirata, baleia, manteiga no pão

Giz, merthiolate, band-aid, sabão

Tênis, cadarço, almofada, colchão

Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão

Pega-pega, papel, papelão

Criança não trabalha, criança dá trabalho

Criança não trabalha...

1,2 feijão com arroz,

3, 4 feijão no prato

5, 6 tudo outra vez...

Criança não trabalha, criança dá trabalho

Criança não trabalha, criança dá trabalho

Problematização:

Ao longo desses anos de experiência na docência, percebi que muitas das minhas alunas trabalhavam quando eram crianças, na rua, vendendo alguma coisa para ajudar na renda da família, ou mesmo em casa, cuidando de seus irmãos mais novos e das tarefas domésticas enquanto seus pais saíam para trabalhar. Infelizmente, essa ainda é a realidade de muitas crianças em nosso país. De acordo com os dados levantados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) 3.5 milhões de crianças e adolescentes, entre 5 e 17 anos estavam trabalhando no ano passado e, segundo a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), 3.8 milhões de crianças em idade escolar estão fora da escola.

Para complementar esse panorama podemos verificar a falta de valorização do brincar na família. Em um estudo realizado em 2013 pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, que promove o desenvolvimento da primeira infância, foram entrevistadas 2 mil pessoas; dentre elas, 12% consideram afeto e carinho destinados as crianças importantes, porém, mais relevante ainda são: levar a criança ao médico e dar as vacinas (51%), amamentar (45%) e ter cuidado com a alimentação (31%). A mesma pesquisa revelou que os pais não deixam de brincar com os filhos por que não querem e sim pela falta de tempo em suas rotinas. Por isso, frente ao pouco tempo que lhes resta, preferem ocupar-se das tarefas de dar banho, alimentar, levar ao médico.

Entretanto, as experiências de cuidar também se dão pelo brincar. Mais importante ainda do que o “brincar” é o “brincar com” o outro, com os pais, com os irmãos, com os amigos. As experiências de trocas, de cuidado, de desenvolvimento das relações interpessoais estão implícitas nessas experiências. Brincar é coisa séria e dá trabalho. Educar dá trabalho. E criança dá trabalho!

Dinâmica:

Após ouvirem a música, algumas questões serão levantadas: Que infância tiveram? É importante brincar? Elas brincavam? Quem brincava com elas? Alguém as ensinou a brincar? Tinham brinquedos? Quais eram seus brinquedos favoritos? A proposta é sensibilizar sobre a importância do brincar livre.

Objetivos:

Sensibilizar o professor sobre a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

Proposta de produção:**Oficina da Boneca Abayomi**

A origem da boneca Abayomi faz parte da triste história dos negros africanos que foram escravizados. Para acalantar os filhos durante a viagem em navios negreiros que vinham da África para o Brasil, as mães rasgavam um pedaço de tecido da roupa que usavam e faziam bonecas somente com tranças e nós, uma vez que não tinham como costurá-las. A boneca tornou-se símbolo de resistência do povo africano. Abayomi significa “encontro precioso” e ainda hoje a boneca é usada como amuleto, para trazer boa sorte.

É uma história rica em simbolismo; fala da relação mãe-filho e enfatiza a sensibilidade da mãe que dispõe do único bem material que possui (no caso, a roupa) para atender a necessidade do brincar da criança.

Será contada a origem da boneca abayomi e será entregue aos grupos retalhos de tecido para que montem bonecas de pano, sem linha, sem agulha, sem costura: apenas com o tecido, dando nós e laços.

4º encontro:

Apresentação das fotografias do projeto “Salas de aula pelo mundo” (*Classroom Portraits*, 2012).

Problematização:

Julian Germain, durante oito anos, fotografou salas de aula pelo mundo, visitando 19 países e registrando cerca de 87 imagens. Seu projeto mostra as diferenças entre os espaços escolares, muitas vezes em um mesmo país: da modernidade ao tradicionalismo, do ensino religioso ao militar, do rigor do uniforme à flexibilidade das roupas informais, das escolas exclusivas para meninas às escolas heterogêneas.

Apesar das diferenças apresentadas ao observarmos e compararmos as fotografias, o que mais impressiona é a familiaridade que elas nos trazem, ainda que com toda singularidade que cada uma apresenta. Quando olhamos as imagens reconhecemos nela o lugar onde estudamos e surgem diversas memórias: a escola muda, mas de muitas maneiras ainda permanece a mesma.

Um dado interessante é que não aparece a figura do professor em nenhuma imagem, somente dos alunos. Penso em levantar algumas hipóteses junto aos professores: seria uma forma de denunciar o distanciamento entre alunos e docentes?

De alguma forma, as imagens nos fazem pensar sobre infância, crescimento, sobre o que estamos fazendo com as nossas crianças.

Observar o ambiente escolar, a sala de aula mais especificamente, a meu ver, é muito rico. A forma como o ambiente nos é apresentado nos revela muito sobre ele. Nele estão implicadas concepções de homem, de mundo, de educação. A forma como é organizada a sala, os materiais escolhidos, a disposição das cadeiras, o uso do uniforme...

Como a escola se relaciona com seus alunos? Como eles são vistos? Qual o lugar que eles ocupam ali? Como é vista a educação? Qual o ideal de escolas que cada uma apresenta?

Dinâmica:

Em pequenos grupos, serão distribuídas fotos diferentes. Será solicitado ao grupo que observe a imagem e interprete o que cada uma comunica sobre a concepção de escola. Depois essas reflexões serão compartilhadas entre todos os participantes.

Objetivos:

Sensibilizar os professores para a importância da organização do espaço da sala de aula de acordo com suas concepções de criança, de escola, de educação.

Proposta de produção:

Será proposto aos grupos montar uma maquete de uma sala de aula, justificando por escrito por que consideram aquele ambiente mais favorável ao desenvolvimento das atividades escolares.

5º e 6º encontros:

Apresentação do documentário “Pro dia nascer feliz”.

Problematização:

O documentário “Pro dia nascer feliz” apresenta experiências reais de escolas brasileiras, trazendo à tona elementos que nos remetem a uma reflexão sobre os múltiplos fatores que compõe a escola. São visitadas escolas em Pernambuco, São Paulo, Duque de Caxias e no Rio de Janeiro, todas elas são públicas. Há apenas uma escola particular, considerada de elite, em São Paulo.

De forma sutil e sensível, o documentário apresenta o cotidiano escolar pelos olhos dos adolescentes, evidenciando a relação com a escola, com os professores e as expectativas comuns a essa fase da vida. Apesar de retratar o cotidiano em diferentes regiões do País, nos são apresentadas situações similares vividas pelos adolescentes, independente da classe social, como o fato de se sentirem pressionados pelos pais.

Dinâmica:

No 5º encontro, todos assistirão o filme coletivamente; no 6º encontro será solicitada a produção ao grupo.

Objetivo:

Sensibilizar os professores para as diferenças existentes entre as escolas brasileiras, evidenciando a dificuldade de acesso à educação entre outros problemas enfrentados pelos alunos.

Proposta de produção:

O Documentário nos apresenta Valéria, uma garota de 16 anos, aluna de uma escola pública do nordeste do país. Apesar das dificuldades que enfrenta para estudar e das constantes experiências de humilhação que ocorrem na escola, Valéria apresenta uma enorme sensibilidade e uma força de vontade surpreendente, como podemos perceber no trecho abaixo, extraído de um poema feito por ela e apresentado no documentário:

Eu poderia ser uma criança normal, se não fossem as responsabilidades que eu cumpria; eu devia gostar do que faço, se não fosse obrigada a fazer; eu deveria frequentar ambientes de lazer, se não tivesse que trabalhar; eu poderia ter uma péssima impressão da vida se não fosse a paixão que tenho pela arte de viver (VALÉRIA, 2007, Pro dia nascer feliz).

Após a apreciação do vídeo será proposto aos professores que escrevam uma carta para a aluna Valéria, procurando acolhe-la: “O que dizer para Valéria?”

7º Apresentação: “Os jovens e a leitura”, Michèle Petit (2008)

Problematização:

O livro nos apresenta uma rica discussão sobre a necessidade da promoção da leitura entre os jovens, principalmente nos dias atuais, baseada nas experiências de Michèle Petit com populações marginalizadas e moradores

de periferia. Com um olhar sensível, a autora mostra uma preocupação com a capacitação docente para esse trabalho bem como a necessidade de criação e manutenção de bibliotecas e a inclusão da leitura nos currículos escolares. Aborda a importância da mediação para a formação de leitores e as múltiplas dimensões envolvidas da experiência de leitura, entre elas a contribuição para a construção da subjetividade e a percepção da alteridade.

Dinâmica:

Após a apresentação do livro, serão levantadas algumas questões sobre o papel do professor na apresentação da leitura para as crianças. Também serão instigadas a pensarem sobre a importância da leitura para elas; elas tinham acesso a livros? Liam na infância? Alguém lia para elas? Que lugar a leitura e os livros ocupavam na família? E hoje? Conseguem perceber essa necessidade?

Objetivo:

Sensibilizar os professores para a importância de seu papel de mediador e da apresentação da leitura para as crianças.

Proposta de produção:

Será solicitado ao grupo que elabore uma sequência didática de apresentação de um livro infantil (a sua escolha) para crianças de 5 a 7 anos, de acordo com a proposta de Michèle Petit. Depois, o grupo socializará sua proposta para todos.

8ª e 9ª encontro: Apresentação do Filme “Como estrelas na Terra”.

Problematização:

O filme conta a história de Ishaan Awasthi, um menino indiano de 8 anos de idade com “dificuldades na leitura e na escrita”. Por não conseguir acompanhar o ritmo da escola tradicional, torna-se repetente pela segunda vez. Seu pai resolve então mudá-lo de escola e o matricula em um internado. Nesse novo contexto, longe da família e com métodos mais rigorosos, as dificuldades de Ishaan parecem ainda maiores. Entretanto, sua vida começa a mudar com a chegada de um professor substituto de artes. O professor reconhece as dificuldades de Ishaan e se propõe a ajudá-lo na superação de seus problemas, por meio de um trabalho que inclui empatia, cuidado, atenção. Com isso, reapresenta Ishaan para a família, para os amigos e para a escola. O filme enfatiza a relação professor-aluno, evidenciando, dentre várias questões, o vínculo afetivo e a importância que o professor tem no processo ensino-aprendizagem, sendo um agente facilitador, podendo mobilizar os alunos e a escola.

Dinâmica:

No 8º encontro, todos assistirão o filme coletivamente; no 9º encontro será solicitada a produção ao grupo.

Objetivo:

Sensibilizar os professores para a importância da empatia na relação professor-aluno, enfatizando esta como facilitadora do processo ensino-aprendizagem

Proposta de produção:

Após assistirem ao longa, solicitarei aos professores que escrevam uma reflexão sobre o filme, destacando o que mais os sensibilizou na história. Após essa produção, os professores socializarão suas percepções com o grupo.

10º e 11º encontro: Apresentação do Filme “Vermelho como o céu”.

Problematização:

O filme nos mostra a história de Mirco, um garoto de 10 anos de idade que perde a visão após um acidente dentro de casa. Devido a deficiência adquirida, Mirco precisa mudar de escola e passa a estudar em um instituto para crianças cegas, em sistema de internato.

O discurso do diretor, que também é cego, é claro: a nova condição do garoto indica que ele precisa “aprender o que ele pode fazer” e não “o que ele quer fazer”, limitando as suas oportunidades e impedindo Mirco de sonhar. Movido por sua paixão por cinema e incentivado pelo professor, o menino começa a reproduzir sons da natureza em um gravador antigo encontrado na escola e envolve todos os alunos na sua empreitada.

O professor faz toda a diferença na vida de Mirco; ele acredita, valoriza e incentiva o garoto além de romper com as práticas tradicionais do instituto. Apesar de apresentar a deficiência visual como enredo, o filme também se destaca pela relação professor-aluno, evidenciando o docente como figura facilitadora do processo de aprendizagem de Mirco.

Dinâmica:

No 10º encontro, todos assistirão o filme coletivamente; no 11º encontro será solicitada a produção ao grupo.

Objetivo:

Sensibilizar os professores para a alteridade, valorizando o reconhecimento do outro, de suas limitações e potencialidades.

Proposta de produção:

Serão criadas nos grupos situações que simulem a deficiência visual; serão entregues vendas e os professores terão que colocá-las nos olhos e andar, com e sem a ajuda de um auxiliar, pelo entorno da sala. Após essa experiência,

eles terão que relatar o que sentiram, provocando justamente a alteridade, percebendo as necessidades e as dificuldades do outro.

12º encontro: Finalização do projeto

Produção de um memorial intitulado “Minhas memórias escolares”.

Como produto final do projeto de sensibilização, será solicitado aos professores que construam por escrito um memorial de sua vida escolar, resgatando fatos que ocorreram no seu tempo de escola, suscitados pelas vivências e experiências dos encontros. Este poderá constituir-se em um espaço onde o professor possa rememorar e registrar a origem de suas buscas, criando um percurso da sua história escolar até a escolha pela docência.

Ao final, esse memorial será digitalizado e entregue aos professores, para que tenham um registro por escrito. Dessa forma, o material ficará disponível para uma nova leitura e novas interpretações, inclusive para a utilização em sala de aula, possibilitando uma experiência terapêutica tanto para alunos quanto para professores. Acredito ainda que por ser um material criado pelo professor, esse exercício torna a experiência autoral e ainda mais enriquecedora.

Com este projeto de sensibilização espero possibilitar ao professor recursos para que este possa sair do circuito das repetições mortíferas ao exercer de forma criativa as atividades de cuidar implicadas na sua função, estando atento a possíveis falhas, o que seria uma das contribuições indiretas deste trabalho.

Considerações Finais

Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui. Percorri milhas e milhas antes de dormir. Eu não cochilei. Os mais belos montes escalei, nas noites escuras de frio chorei. A vida ensina e o tempo traz o tom pra nascer uma canção. E com a fé no dia-a-dia encontro a solução...

A estrada - Cidade Negra, 2006

Há uns anos, recebi no primeiro semestre uma aluna chamada Maria. Ela tinha por volta de 50 anos, casada, mãe de três filhas. Tinha muita vontade de estudar, nas suas palavras “se formar professora”. Contrariou o marido, fez o vestibular, passou e se matriculou. Apesar de sua coragem perante à família, Maria apresentava-se desesperançosa; no fundo, achava que não iria conseguir. Um professor da mesma universidade a alertou dizendo que seria muito difícil que se formasse, que estava defasada, que era melhor desistir.

Maria, aos prantos, me procurou e perguntou se eu também achava isso. Falei que não, e que ninguém tem o direito de destruir nossos sonhos, de nos dizer o que podemos ou não, de cortar as nossas asas e nos impedir de voar. E se ela estava ali é porque sabia que era capaz de conseguir, acreditava no seu potencial.

Ela não desistiu do curso, se empenhava muito e a cada semestre apresentava avanços visíveis em suas produções e apresentações em sala de aula, como pude acompanhar. E, como em um filme de final feliz, Maria concluiu seus estudos e formou-se em Pedagogia.

A história de Maria é uma entre várias que tenho a oportunidade de acompanhar na minha prática profissional. Recebo constantemente pessoas com histórias de superação, que buscam no ensino superior o ponto de partida para mudarem sua vida. Frente a essas histórias e observando esses anos de experiência, sinto que ofereço a elas um espaço-tempo potencializador, estabelecendo vínculos de confiança. Acredito que isso se torna possível devido a relação empática estabelecida entre nós.

Penso que a minha empatia com elas tem a ver com o fato de eu também me sentir uma estrangeira; sou da região norte do país, senti na pele as dificuldades de quem vem de fora, os preconceitos e, alegremente, também pude sentir o gosto de conquistar os meus objetivos - e sei o quanto isso é bom! Dessa forma, acredito que elas se identificam comigo e eu com elas. Ouço constantemente elas falarem que “quando crescerem querem ser como eu”, apesar de muitas vezes terem quase o dobro da minha idade!

Em nosso cotidiano escolar, eu costumo ouvi-las e me interesso sinceramente pelas histórias apresentadas por elas, considerando-as em seus percursos acadêmicos. O ambiente na minha sala de aula costuma ser leve, prazeroso. Não sinto que elas se intimidam para perguntar e tirar dúvidas; elas se sentem à vontade, conversam, falam de suas dificuldades e de suas conquistas. Percebo que elas ficam mais criativas, mais seguras para se colocarem, se expressarem melhor. Acredito que nesse espaço escolar que é proporcionado a elas exista de fato a possibilidade de uma experiência terapêutica, e isso é muito significativo para muitas destas alunas.

É importante que apareça nas memórias delas, futuras professoras, novos registros de cuidado para que possam atualizar as suas experiências – estas, por sua vez, atualizam as memórias de cuidado. Somadas a isso, entendo que a relação de transferência e contratransferência estabelecida entre nós também aumenta essa possibilidade, tornando possível essa proposta terapêutica, ainda que no contexto educacional.

Como professora, não saberia fazer diferente. Gosto de pessoas, me interesso por elas. Entendo que esses encontros com o outro também possibilita um encontro comigo mesma, fazendo com que eu relembre minha própria história, pessoal e profissional, resignificando-a.

Meu trabalho com essas pessoas não se registre ao ato de lecionar; meu empenho é para que não desistam de seus sonhos, de seus objetivos, mesmo com todas as dificuldades encontradas. Espero que as minhas alunas possam aproveitar esse espaço de provisão “suficientemente boa” de cuidados e confiança estabelecidos em nossa sala de aula e multipliquem esses espaços pela vida afora.

Concluo essa pesquisa com um trecho de uma carta que recebi de uma aluna, Rita, ao final do curso, a qual guardo com muito carinho pois descreve a mensagem que espero deixar registrada para todas as minhas alunas:

“Ser professor vai além de ensinar; é ir além de passar ou transmitir conhecimento. É saber compreender, enxergar seu aprendiz, ter perseverança e acreditar no próprio trabalho, tendo seu aluno como resultado de tudo aquilo que acredita. Você é uma professora muito especial, muito querida por todos. Você aquece diariamente os corações dos seus alunos com toda sua sabedoria, todo seu carinho, toda sua paciência. Suas aulas são super divertidas, dinâmicas, e você sabe dar importância e atenção a cada um dos seus alunos, não excluindo ninguém, por isso que conquistou e continua conquistando mais e mais. Continue sendo essa professora extraordinária”.

Referências Bibliográficas

ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

ABRAS, Rosa Maria Gouveia. Ferenczi, uma clínica a partir do traumático.

Reverso, Jun 2014, vol.36, n. 67, p.85-89 ISSN 0102-7395

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art32>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Brasília DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> >

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis a educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>>

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Revista Educação e Sociedade**. N.05, São Paulo: Cortez, 1980.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis P. da Silva (org). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Estado do Rio Grande do Sul, 1998.

FERENCZI, S. (1933/2011). “Confusão de línguas entre os adultos e a criança”. In: FERENCZI, S. **Obras Completas - IV**. São Paulo: Martins Fontes, p. 11-121.

FERENCZI, Sándor (1932). **Diário clínico**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FIGUEIREDO, L. C. **As diversas faces do cuidar** - Novos ensaios de psicanálise contemporânea. São Paulo: escuta, 2009.

FIGUEIREDO, L. C. Cuidado e saúde: uma visão integrada. **Alter – Revista de Estudos Psicanalíticos**. v. 29, p. 11-29, 2011

FIGUEIREDO, L. C. **Cuidado, saúde e cultura**: trabalhos psíquicos e criatividade na situação analisante. São Paulo: Escuta, 2014.

FIGUEIREDO, L. C. e COELHO, N. **Ética e técnica em psicanálise**. São Paulo: Escuta, 2000.

FONTES, Ivanise. ROXO, Maisa. SOARES, Maria Candida. KISLANOV, Sara. **Virando Gente – a história do nascimento psíquico**. São Paulo: Ideais e letras, 2014.

FREIRE, PAULO. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

PERROTTA, Claudia Mazzini. **Processos criativos no espaço terapêutico da escrita: um diálogo com D. W. Winnicott, Clare Winnicott e Marion Milner**. Tese de Doutorado, PUC, 2014.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura - uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

ROUSSILLON, René. L'empathie maternelle. In: **L'empathie au Carrefour des sciences et de la clinique**. 2014.

SAFRA, G. **A pó-ética na clínica contemporânea**. São Paulo: Ideias e Letras, 2004.

WINNICOTT, D. W. **Da Pediatria à Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

WINNICOTT, D. W. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes médicas:1983

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

WINNICOTT, D. W. **Pensando sobre crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Anexos

Anexo 1 - Reflexão sobre o filme: Benedita

Após assistir ao filme, me senti um pouco incomodada pois me veio à tona lembranças não muito agradáveis da minha infância no período escolar.

Quando ingressei na escola, aos 7 anos de idade, tive como professora no 1º ano do ensino regular a senhora Maria Leopoldina, uma mulher de personalidade séria, rígida e muito severa. Tinha como princípio a metodologia ambientalista que exercia ao extremo tendo nos castigos físicos uma das formas mais usadas na transmissão de conhecimento.

Outra característica muito marcante era sua aversão as crianças que, como eu e minha irmã, vinham de outras classes menos favorecidas, ou que vinham de outras etnias, como as negras, por exemplo. Passei momentos conflitantes com esta professora, porque não entendia seu desprezo em relação a nós. Tinha apenas sete anos de idade e só queria ser querida e acarinhada como as outras meninas da minha sala. Hoje entendo, mas não desculpo. A função de um professor deve ser de acolhimento, de inclusão. Ter amorosidade como exercício diário no desenvolvimento de suas atividades. Tentar entender o aluno, sua história de vida e ajudá-lo a superar seus déficits de aprendizagem com respeito as diferenças sociais que possam existir.

Anexo 2 - Reflexão sobre o filme: Nazaré

Assistir ao filme foi uma experiência um pouco dolorosa. Creio que vivi algo semelhante. Durante meu processo de alfabetização, encontrei muitas dificuldades; as letras não faziam o menor sentido e o som das mesmas não coincidiam com suas formas. Nas séries iniciais 1º e 2º ano, não conseguia acompanhar a turma, por muitas vezes fui deixada de canto, juntamente com algumas, quatro ou cinco crianças que eram iguais a mim.

Bilhetes enchiam meus cadernos e minhas professoras não sabiam mais o que fazer, era evidente o quanto consideravam-me burra ou preguiçosa.

Em um ato desesperado lembro da professora Bernadete que solicitou que eu treinasse a leitura de um livro para ler para a sala inteira. Lembro das minhas mãos suadas e frias que tremiam de medo. Em casa, contei para a minha mãe a tarefa proposta pela professora. Minha mãe leu a história três vezes para mim e eu a decorei. No dia seguinte “li” para a sala.

Não tive ajuda de ninguém, até porque o problema não estava em quem me ensinava, mas sim em mim.

Então, comecei a ver imagens e tentar reproduzir o som e escrevê-las. E foi aos poucos que fui compreendendo sozinha. Ainda hoje tenho dificuldade com algumas letras como p/b, v/f, d/t, l/u, mas consigo notar a diferença ao ler em voz alta

Anexo 3 - Reflexão sobre o filme: Aparecida

A reflexão que faço do filme tem algumas peculiaridades com minha vida. A minha aprendizagem não foi uma coisa muito fácil, comecei a ter algumas dificuldades como escrever e ler errado. A minha dificuldade se chamou dislexia, como foi mostrado no filme. Não era muito forte, eu apresentava troca de fonemas como “d por t” e “p por b”. As minhas professoras não tinham muita paciência para lidarem com o meu problema, me chamavam de preguiçosa e uma delas me chamava de burra. Odiava quando ela me mandava na lousa e falava minha nota bem alto para que os outros ouvissem. Me sentia a pior criatura de todas. Depois de muito sofrer e saber o que ocorria comigo, a psicopedagoga da escola que eu estudava na época, todo dia, no final das aulas, me ajudava com exercícios de repetição das palavras que eu tinha mais dificuldades. Enfim, agradeço esta professora até os dias de hoje, o qual com muito empenho e esforço, consegui, até aqui, fazendo minha segunda graduação. Lógico, tudo o que passei na vida foi necessário, acredito, para que minha vida tomasse um rumo legal e ideal para o meu crescimento pessoal, e nunca desistisse dos meus estudos.

Anexo 4 - Entrevista: Benedita

G: Benedita, me conta como foi pra você essa experiência de ter visto o filme?

B: Ah, o filme pega o lado emocional da gente. Eu fiquei muito emotiva, chorei muito. Por que eu me vi no filme. Na questão de ser “preconceituada”. Por que eu venho de uma família extremamente pobre e fui para uma sala de aula pequenininha. Na época eu tive uma professora que não gostava de mim. Ela privilegiava as crianças que iam bem vestidinhas. Era assim: a minha mãe, como a maioria das outras, se sacrificava para comprar o material escolar no começo do ano mas, comprava lápis, estojo, caderno. E a gente ia com tudo, eu e minha irmã. Mas criança, você sabe como é; é natural da criança, aponta demais o lápis, usa o caderno e no decorrer do período vai acabando o lápis... e a minha mãe já não tinha como repor. Então, a gente dependia de uma associação de pais e mestres, chamada APM, para receber isso. E acho que o fato dessa professora saber que éramos crianças mais carentes interferiu. Ela tinha nojo da gente.

G: De você e da sua irmã?

B: E de algumas outras crianças que estavam na sala também. Negras, por exemplo. Tinha uma japonesinha que ela gostava, mas porque ela era bem de vida, sabe? Todo dia trazia um doce pra ela, uma maçã. Então, essa menina ela aceitava, as outras não. Ela punha as carteiras, uma atrás da outra, e via na fila se a gente fica na frente. Daí ela pegava e colocava a gente lá pra trás e deixava na frente as meninas bem de vida, que levavam estojo bonito, que tinham o caderno bonito. A gente via: era a roupa, o jeito da menina ser, toda arrumadinha, com maria-chiquinha. A gente via que a mãe cuidava. E eram as preferidas. Na gente ela fazia assim “ó” (e fez um gesto fazendo um “coque” na própria cabeça). E era do nada! Nos batia com régua.

G: Ela batia em você?

B: Sim, em mim e na minha irmã. A gente morria de medo dela. Ela não era agradável, não era carinhosa com a gente.

G: E como você se sentia quando você levava essas pancadas?

B: Ah, eu era muito pequena. Eu não ficava com raiva, eu chorava. Ela falava: “Fica quieta!”, “Cala a boca!”, e eu chorava. Quem não choraria? Você acabou de levar uma pancada na cabeça que você muitas vezes nem sabia de onde vinha! (risos). A sensação era de tristeza. Me marcou sim, porque tudo o que eu vivi eu não passo para as outras crianças, eu não quero passar. Eu não passo para os meus filhos, entendeu? Então, essa lição eu tive. Existem outras formas de convivência que não tem que ser na base da pancadaria e na base dos maus tratos, sabe? Eu ficava assim... eu não sei qual a palavra. Surpresa! Não, também não é surpresa. Eu queria entender por que ela não gostava de nós. Isso é não gostar! Para mim, ela não gostava da gente. E eu queria descobrir o porquê. Mas uma criança de 07 anos é aquela coisa: ao mesmo tempo que está sendo maltratada, a gente quer que a pessoa goste da gente. A gente queria. Ficava ansiando por um sorriso.

G: Queriam agradá-la de qualquer jeito.

B: Isso, de qualquer maneira. Teve uma época que eu até comprei um maçã. Eu peguei dinheiro com a minha mãe. Eu trabalhava com a minha mãe fazendo guarda-chuvas e eu peguei o dinheiro e comprei a maçã e fui dar para a minha professora. Criança é muito isso! Quando eu vejo os meninos lá na sala de aula que eu estou estagiando, que não são muito bem cuidados, que não vão com uniforme... a gente olha e vê que a criança é bem humilde. E eu vejo que o professor não gosta deles. E é por isso que eu te falo: é uma ilusão achar que os professores estão mudando. Eles saem da faculdade, pegam toda essa beleza de conhecimento e dobram bem dobradinho, guardam no bolso ou então dentro de algum livro da biblioteca deles, por que se sentem muito confortáveis sendo autoritários. Porque eu vejo isso, eu ouço isso, inclusive dentro da sala dos professores. Eu ouço coisas absurdas ali. Inclusive sobre as crianças. A forma como eles falam é de uma arrogância muito grande. Um exemplo: tem uma professora de artes na escola que vai contra tudo aquilo que estou aprendendo aqui. E olha que é uma moça nova! Ela deve ter seus 30 anos e disse que tem 11 anos de prática. Primeiro que elas não aceitam a presença de estagiárias, nos olham de cima para baixo.

G: E por que você acha que isso acontece?

B: Talvez porque estejam sendo observadas. Ou porque a gente traz o novo. Ela está me olhando e está lembrando que ela passou por um banco universitário e que essas ideias que eu estou tentando trazer no convívio com as crianças ela também aprendeu, só que não está exercitando. E isso incomoda.

G: E você tenta levar essas ideias para a sua prática?

B: Sim! Eu faço grupinhos com as crianças, com aquelas que estão tendo dificuldades, para poder ajudá-las. Mas percebo que as outras crianças também querem ajudar. Daí eu falo: é que nem uma corrida, vocês estão na frente, eles estão vindo atrás, mas estão correndo e daqui a pouco alcançam vocês, ou até passam...! E daí eu sempre pego alguns que estão melhores e trago para o grupo, para diminuir o estigma daqueles que já estão atrasados. Porque as crianças que eu trabalho eu percebo que estão com déficits. Outra coisa que eu percebo é a questão do silêncio. Eu tenho pavor de silêncio. Isso me incomoda muito, sabe? Porque são crianças. Então, eu deixo elas conversarem. Eu falo apenas para que não falem muito alto para não prejudicarem a aula do professor. Porque ele fala para mim: “Quem estiver conversando pode pôr pra fora”. E quando eu vejo que a criança está ultrapassando os limites eu vou lá e falo com ela, me abaixo, fico na mesma direção dela para que ela possa me entender. A mesma coisa acontece quando elas não trazem o dever de casa. Eu pergunto: “Por que você não trouxe? Você precisa trazer, tem que acompanhar os outros alunos”. E as vezes eu percebo que elas não estão entendendo nada. Então, eu vejo que eu tenho um trabalho diferente, que eu dou espaço para a criança falar, para ela se posicionar. As vezes ela vem falar comigo e conta uma coisa lá da casa dela, do cotidiano dela.

G: E me conta porque você escolheu fazer Pedagogia?

B: Ah, esse é um sonho antigo. Era uma coisa de ler muito e querer ter conhecimento. E transmitir conhecimento. Nunca me vi em outra profissão. Nunca! É uma coisa engraçada isso, não é? Mas só que eu nunca tive poder aquisitivo. A minha mãe morreu eu tinha 18 anos e daí, você tem que se virar... (nesse momento, ela começa a chorar).

Eu estou muito emotiva hoje. Não sei porque! (risos) Acho que está mexendo em coisa do passado. Deve ser por isso, não é? Então, quando a minha mãe morreu,

não deu mais. Tinha que se virar pra sobreviver mesmo. Minha mãe não morreu de uma doença que foi se agravando. Ela estava viva numa semana, e na outra tinha morrido. Eu não sabia nada da vida, eu trabalhava em casa, ajudava a minha mãe, nós tínhamos uma mini oficina de guarda-chuva. Então, eu fiquei sem chão. Mas a vida continua. Você tem que acordar no dia seguinte, ver as contas, tem que sobreviver. Daí esse sonho da faculdade ficou guardado. Por que naquela época, gente que tinha menor poder aquisitivo não fazia faculdade. Só quem tinha dinheiro, classe média, classe média alta. A USP era sempre muito concorrida e universidades particulares eram poucas e caríssimas. Daí você vai engavetando aquela sonho. Quando eu casei ainda tinha aquela coisa: “Entre eu e você é melhor que eu trabalhe porque eu posso ganhar mais. Eu estudo primeiro e depois você”. Era assim que meu ex-marido falava. Ano retrasado eu decidi fazer ENEM. Mas eu pensei que não ia passar, por que eu terminei em 1980 o antigo segundo grau. Depois não tive mais nada a nível didático. Eu já estava 30 anos sem estudar. E, para a minha surpresa, eu fiz o ENEM sem me preparar e eu ganhei a bolsa de estudos. E foi isso que me possibilitou, senão eu não estaria fazendo o curso.

G: Você tem bolsa?

B: Tenho. 50% PROUNI e depois eu financiei o restante pelo FIES.

G: Compreendo. E o que significa, para você, ser professora?

B: Para mim, professor é aquele que cuida. Não no sentido piegas, mas aquele que acolhe mesmo. Eu vejo uma criança com 3, 4 anos indo para escola e ela vai ficar longe da mãe. Ela sai do universo da família, de pai e de mãe, de carinho e de aconchego, e vai para uma escola onde tudo é novo para ela. Então, o professor tem obrigação de receber bem a criança. Tentar fazer com que essa criança se sinta bem, como se fosse uma ampliação do universo familiar dela. Eu sei que tem regras, que têm que ser seguidas. Mas eu vejo que o professor tem que cuidar, que proteger, de passar o conhecimento para ela de uma forma tranquila e não assustadora. Porque não ser amoroso com aquela criança? Porque não ser afetivo? Se isso faz parte das relações humanas! O ser humano quer carinho, quer abraço. Faz parte.

G: E em algum momento você teve um professor assim?

B: Tive, sim. Uma professora no 2º ano. Teve uma festa de dia das mães na escola e as crianças tinham que recitar um poema para as mães. E a minha mãe não pode ir. Então, eu fiquei muito triste e a professora pediu para eu recitar o poema para ela. Falou assim: “faz de conta que eu sou sua mãe. Recita o poema para mim”. E eu recitei. Acho que ela via a minha carência. Minha mãe era uma pessoa muito trabalhadora, muito honesta, cheia de virtudes, mas não era afetiva. Ela não era de beijar filho, de abraçar. Por que ela não foi ensinada. Ela não teve esse tipo de convivência, esse exercício dessas relações de afetividade. Então, ela não era assim. A gente não tinha essa coisa de afetividade em casa. E essas professoras, talvez pelo fato de eu ter boa verbalização, elas gostavam, me viam e, sei lá, tinham pena. Mas procuravam me acarinhar. Ela tinha esse olhar para o outro muito antes dessa história de olhar para o outro.

Eu tinha uma professora no 3º ano que ela era muito severa, muito rígida, mas não de castigar. E ela tinha um carinho por mim, eu via isso. Ela tinha um caderno antigo de poesia e ela pediu para eu passar para um outro caderno. Ela comprou um caderno e me pediu para passar a limpo, com a minha escrita, para ela ter de recordação, por que ela achava bonita.

G: Ela ia levar você de recordação...

B: Pois é. Eu tenho boas lembranças. Essas coisas marcam muito. E é por isso que eu digo que a entrada de uma criança numa escola e numa sala de aula é coisa séria. Eu acho que as pessoas deviam pensar muito no exercício da afetividade e também na questão pedagógica. O que nós vemos nas escolas hoje são professores extremamente ambientalistas, autoritários e sem nenhum vínculo com a criança. Eu percebo que os professores descontam nos alunos suas amarguras, seu cansaço, seus problemas mal resolvidos. E isso não devia acontecer. Você precisa cuidar para que o aprendizado seja passado de uma forma tranquila e não assustadora. É isso que eu não estou vendo nos professores. Eu estou vendo eles muito na defensiva. Eu vejo isso o tempo todo. A grande questão é: quem se responsabiliza pelo quê? Quem cuida de quem? Por que eles estão jogando toda essa incapacidade de ensinar para os alunos nos pais. E os pais jogam toda a incapacidade de educar os filhos para os professores. E ninguém está querendo mais nada.

G: Como você disse na sua reflexão, você entende mas não desculpa.

B: É. Na minha época era o tipo de escola que existia, a dos castigos, das punições. E que vem desde o início do século. E ela demorou muito para se modificar. Era o que se tinha a nível de educação, não somente pedagógico, mas social, até por volta dos anos 1970. Com as leis que vieram agora é que deu uma diminuída nessa coisa do autoritarismo exacerbado, onde se pensava que você tinha que castigar uma criança para educá-la. Isso deu uma amenizada. Na época era o que existia. Eu não entendia. Eu ficava triste, mal. Eu ficava querendo entender o porquê. Mas eu penso que se nós estamos hoje aqui e chegamos nesse ponto, esse avanço social, é por que alguém, em algum momento do passado, quebrou as regras. Alguém falou: “Eu vou tentar fazer diferente”. Talvez essa professora teve uma educação assim e por isso repassa. Mas outros tiveram e fazem diferente.

G: E você quer fazer diferente?

B: Com certeza, professora! Eu já estou fazendo diferente. Eu fico muito feliz quando eu chego na sala de aula e eu percebo eu as crianças sentem a minha falta. Quando eu atraso, por exemplo. Inclusive, eu nunca falto. E eu sinto que eu estou fazendo alguma coisa que eles estão querendo participar. Se eu tivesse fazendo uma coisa que só repetisse os padrões eu ia passar despercebida na sala, por que eu sou auxiliar. Então, as coisas que eu falo, o carinho que eu tenho por eles... carinho nunca é demais! Mimo é diferente! Carinho é outra coisa. A criança vem te agarra, te dá um abraço. Agora tá na época daquelas pulseirinhas, não é? Elas fazem e levam para mim. Fazem desenhos, me dão. Não um desenho meu, fazem o desenho que elas querem fazer e me dão. Eu vejo e tem a carinha deles. Então, eu acho que eu já estou fazendo a diferença. Eu estou ansiosa para ter uma sala só minha. A senhora não tem ideia! Eu vou me preparar muito, vou fazer concurso. Quando eu entrei aqui eu queria dar aula em universidade. Hoje eu vejo que eu quero dar aulas para os pequenos. Sinto que eles precisam da gente. E sinto que precisa haver uma mudança. Por que as pessoas não querem dar aulas para as crianças, por que são mal valorizadas. Eu acho que a gente tem que entrar nesse exercício e lutar por uma valorização, melhores condições de trabalho. Por que o professor tem que acordar e ir para outro caminho e não abrir mão de uma coisa tão importante, que é a base, que

é a educação infantil. Até para que essas crianças tenham como construir o conceito de cidadania. A gente não pode cobrar de uma pessoa de 20 anos algo que deveria ter existido desde o início. Por isso a escola sempre me fascinou. Você descobrir coisas, você saber que através dessas descobertas você modifica as coisas.

G: E o que é conhecimento para você?

B: É você melhorar como pessoa.

G: E para você uma pessoa com conhecimentos é mais aceita?

B: Na nossa sociedade, sim. Ela nivela as pessoas pelo conhecimento. Mas o conhecimento é algo questionável. Eu posso ter muito conhecimento sem ter passado na universidade. Mas uma pessoa com títulos é mais valorizada. A pessoa que tem apenas experiências, tem sabedoria, ela é negligenciada, não tem credibilidade. Antes de entrar na sala de aula eu tinha uma ideia sobre o que era ensinar, agora eu tenho outra.

G: Quando você assistiu ao filme, porque você se identificou com o aluno?

B: Por que essa experiência está dentro de mim, faz parte da minha formação. Quando eu fui colocar meus filhos na escola, eu saia feito uma doida para trabalhar. Eu vendia “Yakult” nessa época. Eu tive os meus filhos e comecei a ter empregos informais para poder estar mais com eles. Eu fazia tudo rápido, pela manhã, e voltava para casa para pegá-los e levar para escola. E era uma escola longe, que tinha que pegar ônibus, mas era um escola que era tida como modelo daqui de São Paulo, ficava do lado do clube do carrão. Era uma escola que tinha tudo: horta, mini cozinha, um mini zoológico que tinha pássaro, macaco. Eu me preocupei com a escola que eles iam estudar. Tinha que ser de acordo com a minha concepção. E eu nem estava aqui na faculdade! Era há 14, 15 anos atrás. Eu tinha essa preocupação. Eu queria que meus filhos fossem para a escola sem ter medo de escola.

G: Você tinha medo da escola?

B: Eu tinha medo. Como não teria? Eu ia enfrentar uma fera que estava ali, todo dia, batendo na gente sem a gente saber porque. Tinha mesmo que ter medo (risos). E não adiantava falar para a sua mãe por que o que a mãe entendia como

ensinar era isso. Então, o professor sempre estava certo. Minha mãe ainda falava: “alguma coisa você fez de errado para apanhar”. Então, não tinha quem nos protegesse, defendesse. Era o que se ensinava na época. Mas mesmo assim eu não desculpo! Por que poderia ser diferente. Ela poderia ser diferente. Ela tinha que ter um olhar diferente para a criança. Eu tive professoras que tiveram a mesma formação que elas e não eram assim. Então, dava para ser diferente, sim. E hoje também dá para os professores serem diferentes, sim! Basta querer!

Anexo – 05 - Entrevista: Nazaré

G: Nazaré, me conta como foi para você a experiência de ter assistido ao filme?

N: Eu já tinha assistido ao filme com a minha mãe, por que quando ela fez faculdade ela também teve que assistir, e esse olhar do professor, é um olhar que dificilmente acontece. Pelo menos comigo nunca aconteceu. Não teve esse olhar de ver as dificuldades do aluno dentro da sala de aula. Os professores que eu tive sempre foram os donos do saber, e os alunos que os acompanhassem. Então, ficou uma coisa meio utópica nesse filme.

G: Você acha que não acontece na realidade? Isso não existe?

N: Não. O que ele fez requer um trabalho, um envolvimento do professor com o aluno. Por que ele saiu, ele foi na casa do aluno, que era longe, ele demorou um tempo para chegar, para saber sobre o garoto e isso não acontece com os professores. Eles não fazem isso. Um professor? Se deslocar? Já é um custo dar aula e querem ir logo embora. Então, é utópico o filme.

G: Na sua opinião o professor não se envolve? É isso?

N: Pode até ter aquela relação afetiva, que a gente sempre conversa em sala de aula, do professor gostar do aluno. Mas, não digo nem os professores, mas as pessoas de um modo geral. Dá trabalho você se envolver com o outro. Querer saber o que acontece com o outro para ter determinada atitude. As pessoas julgam primeiro. Para ter esse envolvimento é preciso não julgar, é preciso entender. E isso não acontece, de modo geral, não só na escola. É difícil ter alguém com esse sentimento de preocupação com o próximo. Eu acho muito difícil.

G: No texto que você me entregou sobre o filme, eu percebi que você se identificou com o aluno. Por que você acha que isso aconteceu? Você viveu algo parecido?

N: O menino do filme é mais exagerado, apanha e tal. Na minha época eu não cheguei a esse ponto. Mas, sim. Teve uma situação na minha sala, na quarta série, eu não sei se era por que eu era muito simples, a minha família era simples, a gente era pobre mesmo. E na minha sala tinha gente melhor que eu. Eu era a mais pobrezinha e a negrinha. Burra, ainda. Porque eu já tinha um

histórico de primeira, segunda e terceira série que foi difícil. E quando eu cheguei na quarta série com essa professora que eu tive um problema, teve ainda uma situação que uma menina da turma colocou um negócio dela na minha bolsa e me chamou de ladra na sala inteira. Isso não tem a ver com o processo de alfabetização, mas por eu ser pobre, negra. Então, a professora não fez nada.

G: Ela acreditou que tinha sido você?

N: Sim. Ela chamou minha mãe na escola.

G: Ela não conversou antes com você? Ela não te ouviu?

N: Não. Até por que como eu ia provar? Não tinha como. Esse ano foi o pior ano de escola para mim. Por que isso aconteceu bem no começo. E eu ficava no canto, ninguém falava comigo “não fala com aquela menina que ela é ladra, ela vai te roubar”. Eu fiquei muito mal, eu chorava. E não queria ir para escola, ia chorando. E minha mãe dizia: “Você vai. Você tem que ir!”

G: E a professora não desenvolveu nenhuma estratégia para envolver você com a turma?

N: Não. Se eu for te contar...! Todos os anos eu lembro de alguma coisa que aconteceu. Na primeira série a minha professora não dava aula, então a gente não aprendeu nada. Eu lembro dela fazendo praticamente nada. E o meu “prézinho” também. Sabe aquela coisa de aprender o abecedário? Nada. Sei lá o que foi meus primeiros anos de escola. Então eu não aprendi nada. Na segunda série, eu tive uma professora que era boa, aí sim, ela ensinava. Só que para mim, não fazia sentido nenhum. Minha mãe ainda não era professora, então eu não tinha um histórico de conhecimento. As letras e os sons das letras e aquele negócio de ir juntando os sons das letras para ir formando não sei o quê, para mim não fazia sentido nenhum e a sala começou a ir. E eu mais umas quatro ou cinco crianças, não acompanharam a sala. Por isso que eu acho que a professora da quarta série me tratava mal. Por que eu já tinha esse histórico e era na mesma escola. Não fazia sentido nenhum para mim. Eu suava frio. Ela olhava para mim e me perguntava o que estava escrito. Mas ela sabia que eu não sabia, e ela perguntava. Por que as outras crianças, elas riam de você. E ela fazia isso. Como eu não estava acompanhando mesmo, ela me deu um livro

e falou assim: “na semana que vem você vai ler esse livro para a sala, na frente de todo mundo, por que você precisa aprender a ler”. Aí me deu um desespero! Eu levei o livro para casa e quando eu cheguei em casa, eu falei para a minha mãe que eu teria que ler para a sala e pedi para a minha mãe ler várias vezes o livro. E eu devo ter decorado o livro. Ele era pequenininho, poucas palavras. E eu suava frio na frente de todo mundo. Mas eu falei. E depois disso, minha mãe começou a me ajudar em casa. E por isso eu que coloquei no texto que eu acho que era porque eu era burrinha mesmo. Por que depois que a minha mãe começou a me ajudar eu comecei a entender. Por que ainda sim, até hoje, eu tenho isso. Algumas letras elas se confundem para mim. E não é “s”, “ss” e “ç”, que são parecidas. São letras que não tem nada haver. “F e v”, “d e b”, e essa aprendizagem minha ficou perdida na segunda série.

G: E hoje você continua pensando que o problema está em você?

N: Acho. Sabe por que? Por que quando eu leio devagar, eu consigo ver que eu escrevi errado. Se eu ler bem devagar e ficar repetindo em voz alta. Por que minha mãe me ensinou uma técnica assim, pode até ser besteira, mas me ajuda. O f ela desenhou o f para mim e parecia o desenho de uma faca. E ela falou assim: “Quando você for falar o f você lembra da faca – fa – fe- fi...”. E o v ela me ensinou do chifre da vaca. E fez sentido para mim. O v eu lembro de uma vaca e se eu repetir devagar, eu lembro e vejo o erro. Mas se não, não. Eu vejo que o problema é meu.

G: Então você entende que com a ajuda da sua mãe você conseguiu aprender, não é? E você consegue imaginar que ao invés da sua mãe poderia ter sido um professor seu?

N: Poderia. Mas eu também entendo a professora. Por que tinha muito aluno na sala. E eram cinco que tinham dificuldades. E depois que a minha mãe ajudou, eu fui. Então eu entendo ela. Mas foi difícil. A segunda série foi difícil. Eu sempre achei que o modo com que os professores me tratavam estava relacionado à minha condição social, não a minha qualidade como aluna. Nunca foi assim. Não nesses primeiros anos. Por que o lugar onde eu estudava não era de rico, mas as pessoas eram financeiramente melhores do que eu. Então eu sentia preconceito por parte dos professores. Talvez essa professora tivesse isso. Mas

acho que não tinha como ela fazer o que o professor fez no filme. Eram muitas crianças em sala de aula. E eu via que ela tentava me ensinar. Mas como ela ia sentar comigo, ver o que estava acontecendo comigo para me ensinar? Então o ato desesperado dela foi mandar eu ler o livro. E funcionou!

G: Funcionou?

N: Funcionou por que fez eu aprender na marra.

G: Mas será que realmente não tinha como?

N: Ah, prô! Eu não sei. Ela era difícil. Muito arrogante, muito difícil. Eu até preferi que ela não se aproximasse de mim. Ela era muito arrogante. Eu tinha medo. Sabe aquele professor que você vai entregar assim as coisas? (e tremeu-se para mostrar-me como) Então. Era assim. Eu tinha medo dela. Era até melhor ela ter feito assim, “se virá”.

G: E você pensou alguma vez que esse medo pode ter prejudicado teu processo de aprendizagem?

N: Também.

G: Se fosse uma pessoa mais próxima, que você não tivesse medo, poderia ter sido diferente?

N: Acho que sim. Eu tinha medo de ser chamada de burra. Por que se você fica perguntando muito, o professor ver você como chato.

G: Quando nós começamos, você falou da dificuldade que você percebe nas pessoas em olharem para o outro. Mas em algum momento, alguém te olhou e te ajudou. Foi a sua mãe. Mas poderia ter sido sua professora. Você consegue perceber então, a importância do olhar do outro para o processo de aprendizagem?

N: Sim, é preciso. Por que se ninguém olhar, a criança não vai descobrir sozinha se ela tem dificuldade. Ela precisa de alguém para socorrê-la. Se não, acontece que nem o menino do filme. Ela definha. Ela morre sozinha.

G: Ou continua achando que o problema está nela mesma...

N: (Risos). Eu sei que se eu der o meu melhor, eu consigo. Então, eu sei que se eu tentar eu vou conseguir. Por isso que eu falo que o problema está em mim. Se eu acreditar em mim eu posso ir mais longe. Não acho que eu preciso encarar isso como um problema. Não no sentido de depressão, de vitimização, mas, como “eu posso ser mais que isso”. Muitos anos escolares foram assim. É um coisa minha, do meu modo de aprender. Por exemplo, se você fala um assunto, eu gosto de falar. Não para te interromper ou para aparecer, nada disso. Mas quando eu falo com você, parece próximo. Você vai me explicar de um jeito mais próximo quando eu pergunto, não vai? Quando eu levanto a mão? Você vai olhar para mim e me explicar de uma outra maneira. Eu tiro mais do professor quando eu levanto a mão e pergunto. Mas tem professor que não gosta e fala “Ah, tem aluno chato que fica perguntando...”, mas é o meu jeito de aprender.

G: Com esse olhar mais próximo.

N: É. É meu. Mas eu evito. Por que sei que incomoda as pessoas. Para não ser chata. Mas eu gosto. É uma forma que eu tenho de aprender. Talvez seja por causa disso, não é? Por causa da minha mãe? Foi a forma que ela me ensinou a aprender. Era mais próximo. Quando ela falou do f da faca... é meu. E tem professores que não dá. Não é porque é a sua matéria, mas eu amo psicologia. Mas semestre passado era um tormento, por que a outra professora era fechada. Eu ia queria perguntar as coisas e eu tinha medo. No primeiro dia de aula ela falou de hipnose. E eu sempre achei hipnose uma coisa assim sensacional. Eu achei que dava para deixar as pessoas hipnotizadas, que nem nos filmes. E eu perguntei alguma coisa para ela sobre hipnose. E eu achei que muita gente tinha esse dúvida. E ela falou assim: “Nossa! Você quer hipnotizar os seus alunos? Não é assim”. E eu fiquei meio assim... eu só queria aprender. Não estava aqui para aprender? Normal. Mas ai me impediu de perguntar mais coisas para ela. Porque quando o professor é assim, não dá para você ficar perguntando o tempo inteiro.

G: É mais fácil tomar para si do que ver como uma dificuldade de ensinar, por parte do professor?

N: É. Eu nem sei por que eu vim para educação. Por que foram muitos problemas, muito professores...

G: Eu ia te perguntar isso. Por que você veio para a educação?

N: Então. Eu nem sei. A da primeira série, eu nem sei o nome dela, por que ela nem olhava para gente. Da segunda série foi desse jeito que ela me ensinou a ler. A da terceira série eu não tive nenhum contato com ela. E se eu não tenho contato eu não consigo aprender, por que você se torna indiferente para mim. Que nem o professor "X". Eu não consigo aprender a matéria dele. Eu não tenho contato com ele. Ele é uma parede. Não tenho troca de conhecimento. Então eu não aprendo nada. Qualquer outra coisa para mim é mais importante que olhar para ele. E eu gosto da matéria. Mas eu não consigo, não consigo trocar, não consigo aprender com ele. Todos os meus professores que não tiverem isso, eu não aprendi, eu passei sem saber. Fui passando sem saber. E eu não sei. Eu vim para educação por que eu sempre vi a escola como um lugar errado. Eu não vejo a escola como um lugar de conhecimento. Eu vejo a escola como um local militar mesmo. Para treinar soldados para o trabalho. Não para formar pensadores. Por que não é interessante para ninguém formar pessoas que se importam com o outro, que se importam em fazer um mundo melhor. Isso não é importante para os governos, para ninguém. O importante é criar mão de obra, para você ser um profissional competente. É para isso que serve a escola, é assim que eu vejo a escola, formadora de soldados. E eu acho isso errado. E eu quero ser uma professora que não forma soldados para o trabalho e sim crianças que pensem. Quando eu falar $1 + 1 = 2$, eu não quero que eles falem; legal. Eu quero que eles perguntem, mas por que? E se eu não souber responder, que ali a gente sente e procure o porquê e vamos todo mundo pesquisar. Eu não quero, por exemplo, que na minha sala seja proibido o celular, o tablete, essas coisas. Eu quero que meus alunos tenham isso. Eu quero que minhas perguntas sejam: "O que é isso?", e eles já saibam o que é. Eu quero que eles vão lá e pesquisem. Quero que minhas provas sejam coletivas, que todos vão lá e participem. Eu quero que meus alunos saiam da minha sala sabendo que nada está pronto. Que não existem $1 + 1 = 2$ e ponto. Se você for bom, você pode descobrir outra coisa e mudar tudo. Por exemplo, Piaget. A teoria dele é legal, ele foi importante. Mas não é lei. Você deve pesquisar e ir além; você pode, estamos no século XXI. É isso que eu quero que meus alunos entendam. E não façam como os meus professores, que só repetem. É como acontece na língua portuguesa. Por que

escrevemos desse jeito? Por que está pronto, houve um acordo. Mas uma prova de que pode mudar é que existem novos acordos ortográficos. Se estivesse pronto e acabado não poderia mudar, correto? Mas muda. Eu acho que é isso que falta no mundo. As pessoas escutam as coisas e transformam em lei. E é isso. E nada é isso, pronto e acabou! Tudo pode mudar! E como seres humanos, evoluídos, nós temos que buscar isso, senão a gente reproduz toda a história. Continua reproduzindo a história. Você estudou história? É lógico que você estudou história (risos). Se você for ver a história, ela se repete o tempo inteiro. E para que ela não se repita a gente precisa quebrar isso.

G: E você escolheu ser professora para que a história não se repita?

N: É. Eu acho que é. Não é? Para mudar?

G: Bom, você está falando que a história se repete. E você acha que não deve ser assim.

N: Eu lembro da minha sala de aula, eu achava um absurdo aquilo, e eu queria falar mas eu não podia falar, sabe? As pessoas recebem o conhecimento assim, sabe? Vai vendo aquilo e não se perguntam por que que é assim. É colocado qualquer coisa na cabeça das crianças e isso vai formando os adultos. Colocam um monte de besteiras na cabeça das crianças e esses vão ser os adultos. E elas não consegue, pensar. Elas não tem defesa. E ninguém faz nada. E as escolas continuam colocando as mesmas besteiras, os ideais da nossa sociedade. E as crianças vão reproduzindo. E como é que a gente pensa em mudar o mundo se a gente continua reproduzindo o mundo na mudança, que são as crianças? O mundo não vai mudar nunca! As pessoas vão continuar sendo egoístas, ruins.

G: E agora você consegue ver porque você veio fazer pedagogia?

N: Eu quero fazer essa mudança. O jeito que eu falo parece loucura. Mas as crianças são a mudança. Eles vão ser os adultos do futuro. Então a gente, professor, tem que tomar cuidado para que a gente não reproduza nós mesmos neles, para que eles consigam pensar diferente da gente, para fazer um lugar melhor. Por que se a gente passa o nosso conhecimento pronto ali, e é lei, não muda nunca. É assim que eu penso.

G: Então há possibilidade de um olhar para o outro? De uma relação professor-aluno diferente?

N: Sim, mas não é fácil. Por que para você olhar para o outro, de certa forma, você precisa se desprender de você mesmo, dos seus preconceitos. Por que as vezes a pessoa não é legal, não é bonitinha, cheirosinha, não é rica. E aí? Por isso que é difícil. Se desprender de você mesmo. E por isso que eu não culpei a professora no começo. Como que ela ia fazer isso o tempo inteiro comigo? E por isso que eu me culpo também. Eu não entendia ela de jeito nenhum. Então ela fez um ato desesperado e eu aprendi. Eu entendo. A gente faz isso o tempo todo, julga as pessoas o tempo inteiro. Mas como professor a gente não pode fazer isso, não deve fazer.

G: Então por que não falar que ela foi uma professora ruim?

N: (risos). Eu sempre tento entender o que a levou a fazer essa ação. Eu sou assim. Eu acho que eu preciso fazer terapia, não é? (risos). Eu não fico bem em lugares de conflitos. Deve ser por causa da minha personalidade.

G: Penso que seja isso que você falou. Olhar para o outro implica em olhar para você. Manter seu posicionamento, acreditar nas suas ideias. Você está olhando para você, está exercitando esse olhar para o outro.

N: É. Acho que preciso de terapia, não é? (risos)

Anexo 6 – Entrevista: Aparecida

G: Aparecida, como foi pra você essa experiência de assistir ao filme?

A: Foi emocionante. Eu achei que eu não fosse chorar, por que eu sou um pouco dura para chorar, mas eu chorei. Eu achei que foi muito bom. Deixa eu ver como é que eu posso falar... bom, eu me reconheci no menino. Não é que ele fosse preguiçoso e tal, mas as coisas não entravam na cabeça dele. Foi assim comigo também. Quando eu comecei a estudar eu não conseguia aprender de jeito nenhum.

G: Isso na alfabetização?

A: Isso, na alfabetização. Eu era muito calada. E tinha uma professora que me ajudava. Eu repeti três vezes o “pré” mas por que eu estudava longe e tinha que pegar ônibus e eu acabava passando mal no ônibus. Daí na segunda série eu repeti de novo por que a professora mostrava uma coisa e no final era outra. Daí eu repeti a segunda série. Eu tive uma professora muito boa chamada Mônica, ela me ajudava bastante.

G: Você falou de uma situação que a professora te mandava ir a lousa?

A: Era, uma professora de matemática. Ela beliscava os alunos. E uma vez eu passe mal na sala. Acho que de nervoso, de medo dela. Eu ficava sempre mal na aula dela. Ela chamava na lousa e falava a nota na frente de todo mundo. Não era uma situação agradável (risos). Eu lembro que eu tinha muita dor de cabeça, passava mal.

G: E isso te fez pensar em não ir para a escola?

A: Não, eu gostava de ir para a escola. A minha mãe me dava a maior força. Eu me sentia excluída, mas também eu era muito calada. Nessa escola tinha uma psicopedagoga que me acompanhava. Ela passava uns exercícios de fonemas, b e p, t e d. Eu devia ter guardado, mas acabei jogando fora. Eu troco os fonemas, ao invés de falar “gato” eu falava “gago” e ela me ajudava. Mas não entrava. Minha mãe ditava, minhas irmãs ditavam, por que elas são mais velhas, e mesmo assim não entrava. Eu não conseguia entender mesmo. E do jeito que

ela ia ensinando “o b é barriguinha pra frente”, “o d é barriguinha para trás”, eu ia aprendendo assim, de uma forma lúdica. Eu acho que foi a partir dela que começou a fazer diferença para mim. Ela era uma pouco mais velha, chamava Alcina. Eu lembro muito bem dela.

G: E você acha que a sua professora poderia ter ajudado você?

A: Acho. Mas acho que ela não tinha paciência. Eu acho que quando os alunos vão mal as professoras costumam não dar atenção. É engraçado isso. Elas dão atenção apenas aos alunos que vão bem, que tiram boas notas.

G: E por que você acha isso?

A: Por que comigo foi assim. E também eu me lembro que tinha um menino lá que era todo bonitinho, tirava boas notas. E ela adorava o menino. Mas eu acho que se a professora quisesse ela podia ter me ajudado. Por que eu lembro que a psicopedagoga falou que não era preciso psicóloga nem fonoaudióloga. Falou que não era uma coisa tão grave. A própria professora da sala poderia ter dado conta. Mas, por falta de paciência e de empenho.... Eu nunca dei aula, então, não sei se na prática eu faria diferente.

G: E por que você escolheu ser professora?

A: Eu acho que me encaixo nessa área. Eu quero fazer pós na área de dificuldades de aprendizagem, em dislexia. Não sei por que eu passei por isso, mas eu quero conhecer mais.

G: Ou por que alguém fez esse trabalho com você, te auxiliou.

A: É, pode ser sim. Eu quero fazer isso com outras pessoas. A escola não foi fácil para mim. Na verdade eu sempre dei trabalho para a minha mãe. Ela fala que não, mas eu sinto que dei trabalho. Ela me ajudava muito, ela me ensinava em casa. E olha que ela só tinha até a quarta série! E mesmo assim, todo final de ano era eu lá, na matemática e no português. E assim foi. Eu sei que com 17 anos eu tive depressão. E eu fiquei dois anos em casa, sem ir para a escola. Eu não conseguia ir para a escola. Eu comprava o material e tudo, mas não conseguia ir. Depois de um tempo eu consegui voltar. E a minha mãe ali, sempre me ajudando. E essa é minha segunda graduação.

G: Em que foi sua primeira?

A: Em letras.

G: Justamente as letras que te atormentavam. E você foi procurá-las!

A: (risos) Eu gosto de me desafiar.

G: Letras também é para lecionar, não é?

A: É verdade.

G: E o que significa para você ser professora?

A: Eu acho que precisa ser inteligente para dar aula. Tem que ser! Uma pessoa esforçada. Eu tenho uma irmã que é pedagoga, mas trabalha em empresa. E minha família sempre me incentivou. Também, não adiantava eu fazer um curso de matemática, ou de economia. Eu não entendo nada!

G: E agora, você fazendo Pedagogia, continua se sentindo desafiada?

A: Sim. Por exemplo, vir aqui na frente apresentar um trabalho é um terror. Mas tá sendo maneiro (risos). Eu acho que o professor precisa encarar o desafio, principalmente quando o desafio trata-se de uma criança. Eu não quero fugir desses desafios!

G: Bom, você está enfrentando os desafios. Fez Letras e agora Pedagogia.

A: Fui fazer aquilo que me desafiava. É, eu não me coloco como coitadinha. Mas eu já melhorei bastante. Eu lembro da segunda série que eu nunca ia no dia da prova. Eu sempre deixava para fazer depois, sozinha. Eu passava mal e não conseguia ir no dia. Eu era mesmo muito medrosa.

G: Mas não era pior fazer depois?

A: Para mim, não. Eu fazia sozinha. Tinha muito barulho na sala, mas eu preferia. Saber que era o dia da prova, que ficava aquele silêncio, eu passava mal só de pensar! Que nem hoje para vir aqui, falar com você. (Apenas para frisar que no dia em que marquei com ela e com as outras alunas, ela não compareceu. Marcamos um outro dia, e nesse dia, era apenas eu e ela).

G: Comigo?

A: É, eu estava nervosa. Por que você é muito séria.

G: Eu?

A: É. Pelo menos eu acho! (risos)

G: E foi muito difícil?

A: Não. Foi mais fácil do que eu pensava! (risos)

G: Que Bom! Muito obrigada pelo esforço!