

CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE E O LUGAR DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: DESEJO, LAÇOS E IMPLICAÇÃO DOCENTE NA ESCUTA DE CRIANÇAS

CONSTITUTION OF SUBJECTIVITY AND THE PLACE OF THE SCHOOL INSTITUTION: DESIRE, LINKS AND TEACHING IMPLICATION IN LISTENING TO CHILDREN

Silvano Messias dos Santos 1

Adail Silva Pereira dos Santos 2

Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida 3

Resumo: Este trabalho assume como objetivo discutir a relação entre laço social, subjetividade e o espaço escolar. Para tanto, discorre sobre possíveis efeitos do lugar que a escuta do desejo e a garantia de voz das crianças ocupam na construção do laço social no chão da escola. As reflexões emergem de duas pesquisas de doutorado em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Para sua tessitura, buscou-se dialogar com autores de estudos psicanalíticos no campo da educação e da Sociologia da Infância. Conclui-se que o laço social não está naturalmente dado: pode se constituir de múltiplas formas, na e a partir da relação com o outro e o grande Outro, com repercussões na constituição subjetiva dos sujeitos implicados no espaço escolar.

Palavras-chave: Laço Social. Espaço Escolar. Criança. Subjetividade. Psicanálise e Educação.

Abstract: This paper aims to discuss the relationship between social bond, subjectivity and the school space. To this end, it discusses the possible effects of the place that listening to the desire and the guarantee of children's voice occupy in the construction of the social bond on the school floor. The reflections emerge from two doctoral researches in development within the scope of the Graduate Program in Education of the University of Brasília (PPGE/UnB). For his tessitura, we sought to dialogue with authors of psychoanalytic studies in the field of education and sociology of childhood. It is concluded that the social bond is not naturally given: it can be constituted in multiple ways, in and from the relationship with the other and the great Other, with repercussions on the subjective constitution of the subjects involved in the school space.

Keywords: Social Bond. School Space. Child. Subjectivity. Psychoanalysis and Education.

-
- 1 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Barreiras, Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0742322545374569>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5003-7184>. E-mail: silvannomessias@yahoo.com.br
 - 2 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Atualmente é professor na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7528885194203280>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7291-4993>. E-mail: adaylsantos@gmail.com
 - 3 Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB, Brasília, Distrito Federal. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0676038221177239>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1292-7327>. E-mail: almeida@unb.br

Introdução

As reflexões e análises apresentadas emergem de duas pesquisas de doutorado em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB): i) a primeira, a partir de uma “escuta sensível” com crianças de Jardins de Infância do Distrito Federal, aborda a questão do desejo na primeira infância; e ii) a segunda, a partir da “escuta clínica” e escrita de memórias educativas com professores e estudantes-já-professores vinculados a cursos de licenciatura da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), ocupa-se do desejo de saber e os impasses no ensinar-aprender.

Ainda que à primeira vista seus objetivos de estudo aparentem distar-se, dentre outros aspectos, pelo fato de uma pesquisa se interessar pela escuta do desejo das crianças e a outra pela escuta do desejo de saber de adultos, ambas possuem intersecções ao assumirem a Psicanálise como aporte teórico-epistemológico, na medida em que bordejam as vicissitudes do ensinar e aprender no chão (e para além) da escola, resgatando de Freud e Lacan, dentre outros, concepções de constituição subjetiva, laço social, transferência, sintoma.

Neste sentido, partimos do pressuposto de que o sujeito professor e o sujeito estudante-já-professor face aos impasses enfrentados na escola se veem muitas vezes diante de um saber que não se sabe e “(re)atualizam” vivências do próprio passado escolar – inclusive aquelas que marcaram suas infâncias – na relação didática e transferencial estabelecida no presente com as crianças, jovens ou adultos. Assim, como Almeida e Bittencourt (2018, p. 14-15) pontuam, pensar a relação entre o passado e o presente, considerando os impasses no processo de formação e atuação docente, desde os primeiros anos de escola até as experiências formativas na universidade, parece “dar pistas” sobre “como se estrutura o sujeito professor, tendo em vista que esse sujeito começa a se constituir a partir dos primeiros contatos da criança com esse lugar simbólico do ensinar”.

Destarte, pensamos para esse texto o recorte-problema: como os professores, estudantes-já-professores e as crianças constituem e vivenciam seus laços no espaço escolar? Para tanto, as reflexões contornam a relação entre laço social, subjetividade e o espaço escolar, apontando possíveis efeitos do lugar que a escuta do desejo e a garantia de voz das crianças ocupam na construção do laço social no chão da escola, invólucro psíquico da constituição do sujeito.

Uma breve contextualização: sobre os professores e estudantes-já-professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2021, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil possui 2,2 milhões de professores na Educação Básica, dos quais 595.397 atuam na Educação Infantil e 741.161 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse quantitativo de docentes na Educação Infantil, 96,3% são professores do sexo feminino e 3,7% do sexo masculino: 80,3% deles possuem nível superior completo (78,1% em grau acadêmico de licenciatura e 2,2%, bacharelado), 12,3% curso de Ensino Médio normal/magistério e 7,3% nível médio ou inferior. Em relação aos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 88,1% são do sexo feminino e 11,9% do sexo masculino: 86,4% possuem nível superior completo (83,4% licenciatura e 3,0%, bacharelado), 9,2% Ensino Médio normal/magistério e 4,4% nível médio ou inferior (BRASIL, 2021).

Como pode-se observar, o quantitativo de “professores leigos”, ou seja, que exercem a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental sem dispor de habilitação mínima para lecionar, somado ao percentual de docentes com formação somente em bacharelados ou que dispõem apenas de Ensino Médio e/ou nível inferior, ainda é expressivamente acentuado e constitui, por diversas razões, uma problemática preocupante, pois afeta direta e indiretamente a qualidade da educação pública oferecida às crianças brasileiras, com possíveis implicações que repercutirão nos percursos formativos vividos por esses sujeitos nas demais etapas e modalidades da Educação Básica. A esse respeito, ousamos pensar que muitos desses docentes atuantes na Educação Básica são professores-ainda-estudantes, ou seja, estudantes-já-professores: estudantes universitários de primeira graduação (de licenciaturas e bacharelados) ainda não diplomados conduzidos às

salas de aula em instituições de ensino públicas e também particulares, sob pressão do *déficit* de professores com “formação adequada”, sobretudo nas regiões Nordeste, Norte e também Centro-Oeste do país, conforme evidencia a pesquisa realizada pelo INEP (BRASIL, 2021). No interior do estado da Bahia, em razão da carência de professores, especialmente em disciplinas como Artes, Física, Língua Estrangeira, Matemática e Química, dentre outras, é recorrente na Educação Básica encontrar estudantes universitários atuando como professores.

Laço social e educação: a escola como lugar da escuta e da palavra – “o que quer essa criança”?

Iniciamos com uma pergunta que se insiste e atravessa o tempo histórico da educação escolar: “em função de quais sonhos os pais confiam seus filhos a adultos não familiares?” (LAJONQUIÈRE, 2021, p. 35).

A escola é, por excelência, um espaço social. Secularmente concebida como ambiente privilegiado para a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos, com vistas à inserção do sujeito humano no laço social, a escola é, sobretudo, um lugar de gente, constituído de relações, diferenças, trocas socioafetivas e aprendizagens que não se limitam aos conteúdos sistematizados em programas curriculares. Lugar de vida, de escuta e de falas, onde circulam histórias, desejos e saberes, em suas articulações com o contexto social mais amplo. Em outras palavras, um lugar onde a criança faz, desfaz e refaz laços, a partir das relações que estabelecem com o outro e o Outro no campo da palavra e da linguagem, mediante experiências individuais e coletivas vivenciadas não somente no tempo-espaço educativo formal, mas, também, na cultura e no mundo.

Acerca das ideias de “pequeno outro” e “grande Outro” concebidas por Lacan para referir-se, respectivamente, ao outro semelhante e ao Outro como campo da linguagem, da cultura e do simbólico, Imanishi (2008) explicita:

O “pequeno outro”, com letra minúscula, refere-se ao outro semelhante, ao próximo que, no início do desenvolvimento da criança, serviria como identificação. Assim, é possível pensar que Lacan explora a metáfora do espelho, alegando que a imagem refletida corresponderia àquela do outro semelhante e que, no caso do *eu* da psicanálise, é através do outro que a criança toma sua imagem corporal numa *Gestalt*. [...] O grande Outro, em alguns textos lacanianos, é entendido como a linguagem, em outros, como a cultura e ainda como o Simbólico (IMANISHI, 2008, p. 140-141).

Assim, o grande Outro como “lugar do significante”, no dizer lacaniano, impõe à criança, seja na escola ou fora dela, um modo de pensar e responder às demandas, como sublinham Hoppe e Folberg (2017, p. 149), pois “quando a criança pensa e responde, faz isso em relação à demanda de uma alteridade que pode ser a figura do professor ou professora, da mãe, do pai, do irmão, do diretor”, mas “essa alteridade da qual a criança depende como demanda de amor possibilita uma outra condição de existência na relação com um grande Outro”. Entretanto, esse grande Outro, como sinalizam as autoras, “não existe como pessoa, mas pode ser visto em um professor, em um diretor, em um projeto pedagógico escolar, em uma escola, enfim, em um outro lugar”, podendo “revelar para a criança tanto uma autoridade que fascina quanto um potentado, um soberano que apavora” (*Ibidem*, p. 149). A criança quando chega à escola se depara com uma nova dinâmica e estrutura social, diferente daquela que vivencia no seio da família, com a qual está mais ou menos familiarizada. Nesse novo espaço, o sujeito-criança num primeiro momento é surpreendido pelo inédito e desconhecido: um “mundo novo”, com novos sujeitos, novas regras, novas cobranças, novas expressões simbólicas.

[...] ao ingressar na instituição escolar, a criança é colocada entre as demandas do sistema de ensino formal e as expectativas da família. Tudo é novo e tensionante, mas o que vai contar neste momento é a posição da criança em relação ao desejo de aprender. O importante é compreender como a aprendizagem vai ocupar o lugar de objeto do desejo e evidenciar os resultantes das articulações dos significantes nas diferentes figuras do conhecimento (HOPPE e FOLBERG, 2017, p. 149).

Acerca do encontro com o outro, desse fazer laço social, Kupfer e Petri (2000) reconhecem que a escola sempre produzirá algum efeito sobre a criança.

Viver com os outros é o que constitui e tece de modo estrutural a teia e o tecido de um sujeito. Se algo na história de uma criança a está impedindo de enodar com o outro, de fazer laço social, então buscar o reordenamento simbólico desse sujeito, tratar dele é, entre outras coisas, levá-lo mais uma vez à trama social. Ao meio da rua, à escola (KUPFER e PETRI, 2000, p. 113).

Entretanto, o caminhar pelo chão da escola é especialmente singular para cada sujeito, que, animado pelo desejo e submetido às incidências do desejo do Outro, constrói as próprias travessias a partir de sua singularidade como sujeito do desejo, ou seja, reinventa-se a partir de seu estilo face aos impasses que emergem no espaço escolar. Um estilo, conforme Kupfer (2013, p. 129), “pode ser um modo próprio, único, de escrever, de falar, de se posicionar”; ou seja, diz-se da “marca de um sujeito em sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser”.

Assim, como sustenta a Psicanálise, cada sujeito deve construir seu próprio caminhar pelo chão da escola, “se responsabilizar por ele”, ou seja, transpor a demanda do outro para a demanda de desejo:

Então, para corresponder às demandas impostas pela escola e pela família a esse sujeito da infância na aprendizagem – como tema que faz mover o desejo –, a criança deve fazer uma torção, uma mudança de posição mental: tomar para si a necessidade de aprender como existência no mundo da linguagem e assumir a nova posição que transpõe a demanda do outro para a demanda de desejo. A atitude de “devo aprender” enquanto demanda de amor, tem, nesta torção, seu fundamento. É importante manter presente a noção de sujeito em psicanálise: o tema é articulado pela rede de significantes, movido pelo desejo. O sujeito situa-se nesse espaço, imerso nos sentidos que lhe são lançados (HOPPE e FOLBERG, 2017, p. 149).

Nesta direção, a respeito do que seria uma escola e o que dela esperar na educação de uma criança, Lajonquière (2021, p. 31) pontua que “como a ignorância não deveria ser um valor, enviamos as crianças à escola, bem como professores são formados conforme o imaginário da época com vistas a serem capazes de ensinar os “conteúdos” ou conhecimentos” que, por diferentes razões, são considerados necessários de serem sabidos. Assim prossegue o autor:

Toda escola deveria dar a uma criança a oportunidade de se deparar com tudo aquilo com o que ela poderia não vir a deparar-se caso não a frequentasse. E essa oferta escolar deve ser a mesma para todos sem distinção de sexo e origem, conforme o sonho universalista republicano, pois não deve contar nem de onde vimos, nem como vimos ao mundo, mas o quê fazemos para irmos em frente, para tentarmos ser diferentes de como fomos esperados. Assim, na escola a criança pode vir a apre(nder) uma série de conhecimentos

que não necessariamente poderiam ser apre(e)ndidos em casa e na rua. Na escola, a criança pode também viver a experiência de ter amigos escolhidos a despeito da preferência familiar e de se deparar com a palavra de um adulto também não-muito-familiar. Para tanto, deve haver na escola, adultos que já tenham apre(e)ndido o que as crianças ainda ignoram na matéria. Mas isto não é suficiente, pois é também necessário que esses adultos “gostem” do trabalho que fazem (LAJONQUIÈRE, 2021, p. 31-32).

Há, portanto, nesse endereçamento da “palavra professoral” à criança e, também, nesse lugar que a criança ocupa na escola como sujeito do desejo, pelo menos duas questões que estão intimamente interligadas e que, no cotidiano escolar, muitas vezes se apresentam como inquietações para os professores e estudantes-já-professores ou mesmo “dois pepinos”, como ressalta o autor supracitado: i) o primeiro diz respeito à relação subjetiva do sujeito professor com o saber e a profissão, pois, como sujeito-suposto-saber, sua relação “com aquilo a ensinar” e com esse lugar que ocupa parece repercutir na relação que a criança estabelece com o conhecimento, ou seja, o desejo de saber e de ensinar ou a demissão subjetiva do saber e do ensinar podem trazer implicações no e para o processo de ensino-aprendizagem, provocando ou não laços entre a criança e a escola ou o objeto de conhecimento; e ii) o segundo diz respeito ao próprio fato de que “esse professor dá-se perante crianças e, portanto, a questão, para além do anedótico gostar ou não delas, estriba em que todo encontro com uma criança é um desencontro com ela, mas também do adulto consigo mesmo” (Ibidem, p. 32). Afinal, como ensinar/professar se não se deseja ensinar/professar aquilo que a escola solicita ao professor ou professor-ainda-estudante como saberes necessários à aprendizagem das crianças? Ou, como ensinar/professar e criar laços com a criança se não se gosta de crianças e, ainda, se o adulto recusa desdobrar o (des)encontro com elas, isto é, o retorno do infantil (LAJONQUIÈRE, 2021)? Histórica e tradicionalmente, o discurso social e educativo vincula a Pedagogia ao “formar-se docentes para o trabalho com crianças”. Ainda que muitos professores e estudantes-já-professores atuantes na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental admitem “gostar de crianças” – talvez esse seja um dos motivos que os incitam a buscar o curso de Pedagogia –, muitos outros “não se identificam” com crianças e desistem da profissão ainda na graduação ou recorrem a outros campos de atuação dentro da Pedagogia, tais como cargos de gestão escolar, coordenação pedagógica, orientação educacional, atuação em espaços não escolares, dentre outros.

Brandão (2016, p. 17), que investigou em sua tese o lugar do desejo no encontro entre professoras e bebês, bem como os efeitos do trabalho de escuta e intervenção sobre o fazer educativo, relata casos de professoras que, embora não reconhecessem conscientemente, elegia seus “bebês prediletos”, de modo que com esses sujeitos “operava um saber não sabido que produzia um laço amoroso”, enquanto que com os outros “menos preferidos” percebia-se que “esse saber não vinha e, conseqüentemente, o laço também não se tecia”. Noutras palavras, algumas professoras reviviam, segundo a autora, “seu narcisismo primário junto a alguns bebês, de forma a atribuírem a eles um brilho fálico e lhes concederem privilégios em comparação com outros bebês” e que, portanto, o mesmo pode acontecer com professores de crianças com idades maiores ou mesmo “adultos para além dos outros parentais” (Ibidem, p. 93-94).

Ademais, outro ponto que merece realce é que – os dados anteriormente compartilhados sobre quem ensina na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental nas diferentes regiões brasileiras evidenciam um pouco disso – “as crianças não vão à escola do mesmo jeito em todo lugar, no sentido de que dependendo das latitudes espera-se que elas representem um certo script e não outro” (LAJONQUIÈRE, 2021, p. 32). Como pontua o autor, “obviamente, nenhum deles é mais ou menos “natural” que o outro. As crianças se prestam a qualquer jogo sempre por amor. Por essa razão os adultos não podem entrar no ensinar por amor, mas por dever” (Ibidem, p. 32).

Em diálogo com o autor citado, Waks (2021, p. 75) pontua que se o que ameaçava a educação nos tempos de Freud eram os votos pedagógicos inspirados na religião e no nazismo, atualmente “é o “justificacionismo tecnocientífico” [...] que impera no ideário pedagógico e tudo o que acontece

na vida das crianças é decifrado e justificado graças a uma hermenêutica psico-sócio-bio-lógica". Recorrentemente, a escola se vê face ao emprego de "noções psicologizantes, sociologizantes ou biologizantes ancoradas na ilusão de que devemos ajustar a educação a um suposto saber infantil já dado, que seria independente dos sonhos do mundo adulto e do desejo em causa no laço educativo": neste sentido, frequentemente supõe-se, a partir da psicopedagogia, por exemplo, que "é possível e desejável adaptar a intervenção do educador ao estado de desenvolvimento da criança" e que, para tanto, "seria necessário conhecer a criança e "dar a ela o que precisa para seu estágio de desenvolvimento"" (Ibidem, p. 75).

Nesta perspectiva, sendo a educação "o efeito da produção de um lugar numa história para o sujeito, em virtude da transmissão de marcas simbólicas advindas do passado" (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 48), a educação busca, segundo Waks (2021, p. 76), "que a criança encontre um lugar de enunciação numa história em curso, pois ela está imersa em estruturas, mas de modo singular" e, portanto, "a marca dessa singularidade, a diferença disruptiva, o "resto" que extrapola o sistema fechado da ilusão psicopedagógica é o desejo", sem o qual não há possibilidade de se fazer laço com o outro. É, pois, o desejo que torna possível o estabelecimento dos vínculos didáticos e transferenciais entre professor-aluno/adulto-criança. Portanto, se não há desejo, dificilmente haverá ensino e aprendizagem.

Numa perspectiva lacaniana, é através do outro, do seu olhar, que a criança é reconhecida como sujeito. Uma vez nascido no seio de uma organização social estruturada pela palavra e linguagem, o infans que chega ao "mundo dos adultos" e mais tarde à escola constrói gradualmente a imagem de si a partir da relação com o outro e, também, do desejo do Outro, pois para que esse "filhote humano" se constitua, de fato, sujeito, demanda-se dele a passagem pela dimensão do campo social. Assim, desde o princípio, antes mesmo do seu nascimento, a criança que chega à escola e é acolhida pelo professor ou estudante-já-professor está imersa numa história especialmente singular, uma história só sua, escrita a partir da tinta do desejo, da linguagem e do simbólico em suas articulações com os efeitos das estruturas históricas, sociais e culturais. É, pois, a partir da relação com o "pequeno outro" e "grande Outro", como dito, que o infans se humaniza. Assim, a construção da subjetividade e identidade de uma criança perpassa, obrigatoriamente, por essa dimensão: ela precisa desse outro e Outro para se constituir.

A esse respeito, Hoppe e Folberg (2017, p. 150) afirmam que é na e partir da linguagem que a dimensão simbólica se organiza e que "o grande Outro não é sujeito, é o depositário da suposição de saber"; portanto, "o sujeito nasce situado nesse plano do grande Outro, nessa suposição de saber, que é referência de sua constituição" (Ibidem, p. 150). Neste sentido, assinalam:

Não há possibilidade de fugir dessa condição e o sofrimento da existência está, justamente, nessa ilusão de um saber que lhe escapa. Diante desse sofrimento, e perdido nele, o sujeito só tem acesso aos destroços dessa realidade que desconhece. Esses fragmentos chegam a ele de um outro suposto saber que é uma certeza antecipada que surge como um retorno, e de forma pouco reconhecida pelo sujeito nas afirmações: "É isso mesmo", "Não é nada disso". O entendimento necessita da certeza das idéias para, então, tropeçar e cair na verdade das incertezas que nos constituem. Por outro lado, o diálogo entre as pessoas envolvidas nesse processo dissipa a força centralizadora desse grande Outro, já que permite a oposição ao discurso centralizador. Para a psicanálise, a questão que define este lugar em relação ao grande Outro é: "O que quer essa criança?" (HOPPE e FOLBERG, 2017, p. 150).

"O que quer essa criança?" é uma pergunta demasiadamente complexa e desafiadora para professores e estudantes-já-professores, para a qual não se tem "a resposta". Esse querer é múltiplo e faz-se cotidianamente presente no chão da escola de múltiplas formas, por meio de ditos e não ditos que, sem uma escuta sensível por parte dos professores e estudantes-já-professores, dificilmente serão apreendidos. Como já aludido, escola é lugar de gente, de escuta e de fala. Endereçar a palavra à criança pressupõe, portanto, um trabalho de escuta. Sem escuta, danifica-se

a possibilidade de se fazer laço com o outro. A criança pequena, ao aprender na escola, “vive a intensidade de seu mundo fantasmático e necessita expressá-lo em movimentos, palavras e traços” (HOPPE e FOLBERG, 2017, p. 157), aos quais professores e alunos-já-professores precisam estar atentos. Como sabemos, “estes atos envolvem o corpo, a fala e as expressões gráficas espontâneas, bem como as relações com a família e com professores”, sendo, pois, “nesta rede de significações proporcionada pela linguagem que irá circular, de modo singular, o desejo de aprender” (*Ibidem*, p. 157).

Nesta perspectiva, pensamos que a dinâmica escolar é simultaneamente única e múltipla: é “um” do lado da oferta, já que os professores e estudantes-já-professores, geralmente, endereçam a todas as crianças as mesmas regras, avaliações e atividades, as quais podem sofrer pequenas variações a depender das dificuldades específicas de aprendizagem de um ou de outro; mas é também “vários” do lado da resposta, pois cada sujeito, a partir de seu desejo, de sua história, de seus interesses, de suas singularidades, vai responder à sua maneira, em sintonia com seu estilo, que, como apontado, é a expressão da singular relação do sujeito com o conhecimento, com o outro, com as demandas postas (KUPFER, 2013).

A esse respeito, Brignoni (2020) utiliza a expressão “la dinâmica” para caracterizar o espaço educativo. Essa “dinâmica”, para a autora, refere-se à ordem reguladora da vida cotidiana e é um dos elementos utilizados pelos professores para a organização da vida escolar das crianças. Inclui-se, nessa dimensão, as atividades diversas às quais são submetidas as crianças, tais como ir à escola, voltar da escola para casa, realizar os exercícios escolares na escola e em casa, tomar banho, escovar os dentes, se alimentar, ter tempo livre para lazer, dormir, etc.; ou seja, são atividades educativas reconhecidas como necessárias, não se pode negar isso, geralmente reguladas por um adulto (pais e professores, normalmente), mas que na maioria das vezes são pensadas como uma “cadeia fechada”, feita de hábitos quase mecânicos, ou seja, repetições, com uma particularidade: trata-se de “uma estruturação do tempo e do espaço que se dirige a um grupo supostamente homogêneo, mas na verdade registrado por cada uma das crianças” (BRIGNONI, 2020, p. 329-330, tradução livre). Assim, a dinâmica escolar é um e múltiplo, como dissemos, um como oferta e múltiplo como resposta.

No espaço escolar, muitas vezes emergem tensões e questionamentos entre os professores e estudantes-já-professores acerca da natureza do trabalho pedagógico e educativo que realizam junto às crianças e jovens, dentre eles situa-se a questão da docência na primeira infância e anos iniciais do Ensino Fundamental como “lugar onde não se dá aula de verdade”, onde apenas se brinca, desenha e ludiciza, sem estabelecer relações “muito sérias” com o conhecimento produzido no decurso da história da humanidade. Neste sentido, a impressão que fica às vezes é a de que “dá-se aula de verdade” apenas para estudantes “mais velhos” (BRANDÃO, 2016), pertencentes a etapas mais avançadas, onde o ensino dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento é cobrado de forma mais sistemática e contundente. Nesta perspectiva, para alguns estudantes-já-professores que vivem simultaneamente o papel de aluno (na universidade) e de professor (na educação básica), trabalhar com crianças é considerado menos difícil e para tal exercício não seria necessariamente um diploma de graduação em Pedagogia que determinaria “um bom professor(a)”. Para outros, entretanto, assumir o lugar de professor(a) de crianças não é tarefa simples, dada suas especificidades e desafios de natureza diversa, pois reconhecem que esse lugar demanda formação, criatividade, flexibilidade, acolhimento, escuta, ética, compromisso. Neste sentido, admitem que nunca se sentem preparados para o exercício da docência, independentemente do nível e modalidade de ensino, pois parece-lhes que algo sempre está em falta, à deriva, impossível de ser apreendido.

A esse respeito, outro aspecto relevante para assinalar. Conforme a pesquisa realizada pelo INEP (BRASIL, 2021), o corpo docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é composto, respectivamente, por 96,3% e 88,1% de mulheres. Há, portanto, uma evidente feminização do magistério, sobretudo nessa etapa da educação básica. Social e culturalmente, construiu-se a ideia de que são as mulheres que sabem melhor “lidar” com crianças e, portanto, seriam as mais “adequadas” para o magistério infantil, o que corrobora para a concepção de que não seria um diploma de graduação que as capacitaria para o exercício do papel de “professora de crianças”. Apesar das novas configurações sociais em torno do que é “ser homem” e “ser mulher”, hoje, ainda se atribui à mulher o papel de cuidar da casa e dos filhos, como reflexos de uma história

que, no caso do Brasil, desde o período colonial delimitou como atividades “naturais” para o feminino aquelas associadas à “vida no lar”.

Neste sentido, a educação escolar infantil, antes exercida majoritariamente pelos homens, ao longo da história da educação brasileira foi-se configurando em direção à combinação do “ideal feminino de dedicação ao lar”, como forma, também, de inserir as mulheres no mercado de trabalho, ainda que com os salários inferiores em relação aos homens. Atualmente, nas escolas poucos professores homens são atuantes na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e sua presença nesse espaço geralmente é acompanhada por uma espécie de “resistência social”, por parte não somente dos estudantes e pais, mas, inclusive, da própria escola, que consciente e/ou inconscientemente já incorporou o discurso difundido social e culturalmente do magistério infantil como profissão “tipicamente feminina”.

Portanto, o laço social no contexto escolar infantil se constitui de múltiplas formas: está expresso nos vínculos didáticos e transferenciais entre professor-aluno, na convivência entre as crianças, na interação família-criança-escola, nas articulações escola-mundo-cultura, na forma como os conteúdos são propostos pelo currículo escolar, nos discursos ditos e não ditos produzidos social e historicamente e que circulam no imaginário educativo. Enfim, o laço social se constitui na e partir da relação com o outro e Outro, se desdobrando em produções subjetivas. Neste sentido, no chão da escola – espaço marcado pelo simbólico e pela cultura –, o enlaçamento sujeito-outro é atravessado tanto pelo que une como pelo que separa, pois o laço social se sustenta na singularidade do(s) sujeito(s), atravessado pelo desejo e pelo vazio, ou seja, pela dimensão estruturalmente faltante que se constitui a partir da palavra e linguagem (TIZIO, 2007).

Em suma, como lembra-nos Bartijotto (2021, p. 196), todos nós, sujeitos humanos, estamos submetidos a uma lei universal, que é a lei da castração, ou seja, “nós todos somos barrados pela falta que estrutura a linguagem, e, por efeito, a fala e os laços sociais”; portanto, “independe do reconhecimento ou não do sujeito, sempre existe uma perda e um vazio em qualquer contrato social”. Nesta perspectiva, observa-se que o laço social não está naturalmente dado, ou seja, ele não é natural, não está ligado a um determinismo social: trata-se de uma construção que se dá a partir do sujeito, ou melhor dizendo, das condições sócio-históricas e ideológicas dos sujeitos.

Dessa forma, ao questionar sobre o que a psicanálise teria a nos dizer sobre o laço social, Tizio (2007, p. 02) pontua que “trata-se da relação entre os seres humanos que se sustenta do discurso e, por meio dele, assume as modalidades de época e marcas de uma cultura determinada”. Para a autora, “há laço social porque não há laço natural, na medida em vivemos em um mundo de linguagem” e que “a esta aproximação geral é preciso acrescentar que o laço social se particulariza com as modalidades do gozo dos sujeitos que o realizam” (*Ibidem*, p. 02). Acrescenta:

As relações são assim orientadas pelo discurso e se praticam com margens de liberdade variáveis, o que localiza o laço social enquanto o articulador dos macrocosmos social e do individual. O interessante dessa articulação é que é não-toda, quer dizer, não estamos no mito das metades que se juntam para recriar a harmonia perdida. O laço social é uma forma de fazer laço com o outro que conecta, e ao mesmo tempo separa, pois se sustenta sobre um vazio que abrigará a causa do sujeito, sua singularidade. Isto sinaliza que não há determinismo social, pois a causa está no sujeito (TIZIO, 2007, p. 02).

Rahme (2010, p. 40), em tese sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar, ressalta que, de forma geral, embora “laço social” seja uma expressão que, do ponto de vista psicanalítico, possa reportar à discussão acerca da “relação entre os sujeitos na cultura”, essa noção ampliou-se com “os desdobramentos conceituais propostos por Lacan em torno da linguagem [...], aproximando-a do conceito de discurso e descortinando outras possibilidades de leitura sobre o enlaçamento sujeito-outro”. Retomando as contribuições teóricas de Freud e Lacan acerca da questão do laço social, “podemos dizer que laço social é um conceito que articula as dimensões de sujeito, coletivo, inconsciente e esfera institucional, possibilitando avanços na leitura dos fenômenos que se circunscrevem na contemporaneidade” (MEGALE, 2003, apud RAHME, 2010, p. 40).

Assim sendo, para a continuidade das reflexões acerca da relação entre laço social, subjetividade e espaço escolar, discutiremos sobre alguns possíveis efeitos do lugar que a escuta do desejo e a garantia de voz das crianças ocupa na construção do laço social no chão da escola, a partir do encontro desses sujeitos com professores e estudantes-já-professores.

Da escuta psicanalítica à garantia de voz das crianças: a construção do laço social na escola

Sendo a realidade psíquica alicerce basilar na construção do laço social e parte fundante no sentido de apreender o não dito, atravessado no campo da palavra e da linguagem, reconhecemos um caminho importante para compreender a construção do laço social no chão da escola: o movimento do sujeito-criança na busca do conhecimento mediado pelo sujeito professor e estudante-já-professor.

Assim, nessa seção consideramos algumas possibilidades de entrelaçamento da psicanálise com a educação, marcando os caminhos da escuta psicanalítica pautada nas descobertas de Freud com o aprofundamento de teóricos que vieram *a posteriori* contribuir com o desvelamento do não dito na clínica. Este desenho pretende apreender a constituição do laço social que a criança tece ao construir sua relação com o Outro e ao vivenciar suas metamorfoses e experiências no espaço educativo, na cultura e no mundo que a cerca e que pode ensejar laços sociais na primeira infância.

Do ponto de vista da criança, a relação que ela estabelece com a linguagem difere das formas que essa relação se dá entre os adultos. O *modo de dizer* das crianças é outro. Assim, quem se dispõe a trabalhar com crianças precisa estabelecer um vínculo didático e transferencial sustentado na posição discursiva, sempre atento às singularidades da fala da criança, ou seja, aos seus “outros modos de dizer” que diferem do adulto, pois devem interessar-se não em *como* ela fala, mas em *o que* ela tem a dizer, um dizer que pode se revelar de diversas formas, não necessariamente por meio de uma conversa, mas através das brincadeiras, desenhos, choros, silêncios.

Enfim, professores e estudantes-já-professores que conversam com/e escutam crianças convocam esse sujeito interlocutor como alguém que tem algo a dizer, e esse “ter algo a dizer” vai ser dito de modo singular, característico das crianças que, por meio do seu brincar, desenhar, falar e da sua posição no construto social, colocam o sujeito da escuta sustentado nas interlocuções constituídas na sala de aula, num movimento de saída da posição de “falar da criança” para “falar com a criança”, entendendo-a no lugar de quem pode responder alguma coisa. Esse é o ponto interessante do movimento da escuta de crianças: a curiosidade e a possibilidade de falar com as crianças, reconhecendo-as como sujeitos que têm algo a dizer na construção do laço social.

A educação para um sujeito implica dirigir a palavra a uma criança, falar com ela. Na educação, palavras vazias entram por um ouvido e saem pelo outro, como é de costume dizer, sem fazer diferença ou marca alguma. A que conta é a palavra com possibilidade de encontrar sua própria plenitude, ou seja, de deslocar-se e condensar-se em outras, de tal forma a instalar no horizonte a pergunta: Que quer de mim esse que assim me fala? Essa pergunta sem resposta conclusiva indica o desejo em causa no ato educativo, um ato de fala no interior no campo da palavra e da linguagem capaz de enlaçar um devir adulto sem fim (LANJONQUIÈRE, 2010, p. 216-217, grifo do autor).

A curiosidade pelo humano é uma característica fundante para professores que se interessam em escutar as crianças. Se não há curiosidade pelas questões humanas, não há possibilidade de escuta e de compreensão da construção do laço social: este que “pode ser considerado como aquilo que torna possível o reconhecimento do outro como um semelhante, permitindo uma convivência possível” e, portanto, uma escuta (RAHME, 2010, p. 40). Nesse sentido, tomar a criança como

alguém que tem algo a dizer, nesses tempos de excessos de diagnósticos relacionados às infâncias sem vê-las ou escutá-las, é um ato revolucionário (DOLTO, 2005). A esse respeito, pontuam Hoppe e Folberg (2017):

A perspectiva lacaniana do sujeito do inconsciente não se limita ao corpo físico. Este corpo, em psicanálise, é o lugar do gozo, aquele que recebe o impacto do grande Outro pela linguagem. Para a psicanálise, não é o corpo que sustenta a linguagem, é a linguagem que sustenta o corpo, seu padecimento e sua cura. É a linguagem que dá condições à existência do corpo, pois, sem ela, seríamos uma massa de carne, apenas. Quando identificamos uma criança por um diagnóstico como o transtorno de déficit de atenção, por um sintoma ou por uma dificuldade de raciocínio matemático, estamos marcando a existência dessa criança, dos limites de seu corpo e de seu desempenho acadêmico. Esse é o lugar do grande Outro (HOPPE e FOLBERG, 2017, p. 152).

Nesse contexto, escutar as crianças nos modos como brincam, criam e armam os jogos, nos modos como convocam o adulto a conversar com elas é, sobretudo, escutá-las nos movimentos subjetivos que fazem para além do que é dito, no sentido do desejo não dito. Neste sentido, importante sublinhar que as formas como se escuta as crianças, bem como as ações e reações do professor ou estudante-já-professor face às suas múltiplas formas de expressão, podem deixar marcas no sujeito, com possíveis ressonâncias sobre a emergência ou até mesmo repressão do desejo.

Contudo, há pelo menos dois pontos importantes a serem observados: i) o primeiro elemento que podemos entender como especificidade da escuta com crianças seria a personalidade do sujeito da docência, pois no invólucro didático a personalidade dos sujeitos professor e estudante-já-professor faz-se presente na relação estabelecida com a personalidade da criança, haja vista que a personalidade de cada um dos sujeitos partícipes do processo de ensino-aprendizagem manifesta de forma consciente e/ou inconscientemente no invólucro didático, o que nos leva a pensar sobre como os sujeitos da docência lidam com esse elemento da personalidade (tudo que constitui os sujeitos – ser menino ou menina, homem ou mulher, se tem filhos ou não, os gostos pessoais, etc. – são elementos de cálculos no estabelecimento dos laços didáticos na sala de aula); e ii) o segundo elemento, por sua vez, compreende as próprias questões que emergem do professor ou estudante-já-professor – aí o aporte da psicanálise pode clarear o caminho – acerca de sua relação com a criança no chão da escola, interrogando dentre outras questões: “o que me leva desejar trabalhar com crianças?”, “que desejo é esse que me levou a trabalhar com crianças?”.

Destarte, importante compreender que essas questões podem comparecer no chão da escola como um sintoma e se apresentar como possível impedimento para o trabalho efetivo com as crianças. Segundo Pereira (2017):

O sintoma, dessa forma, revela-se como um problema, mas é também um operador verdadeiramente notável por meio do qual o sujeito tenta recobrir a angústia e, ao mesmo tempo, constituir-se, inscrevendo alguma forma do seu desejo. Nota-se que, com a psicanálise, o sintoma deixa de ser um sinal de uma doença, como por hábito se pensa a partir da ordem médica e psicopedagógica, e passa ser um fenômeno subjetivo constituído pela realização deformada do desejo. Ele é uma “pantomima do desejo” ou é aquilo que nas pessoas “há de mais real”. Nesse sentido, o sintoma mescla restrição e satisfação, interdição e gozo, pois, se há alguma realização de desejo, essa se dá de maneira enviesada. Assim, “o sintoma causa sofrimento; mas também aquilo que lhe cabe bem, já que ele passa a gozar e a se instituir no sintoma” (PEREIRA, 2017, p. 07).

Assim, reconhecemos que a personalidade e o desejo do sujeito da docência são elementos fundamentais que professores e estudantes-já-professores precisam ter muito claros para, a partir daí, escutar as crianças. Dolto (2005, p. 325) nos diz que “não significa observá-las como objeto de pesquisa, nem procurar educá-las, mas respeitar, amar nelas essa geração nova que elas trazem. Sabemos sempre até que ponto estamos à escuta sem fingir, sem interferir, sem perturbar as ondas?”.

Nesse sentido, compreendemos que a criança precisa reconhecer que o(a) professor(a) está junto dela para exercer um trabalho. Como dito, esse trabalho educativo se dá mediante vínculos didáticos e transferenciais. No espaço escolar infantil os sujeitos ocupam um lugar que está fora do desejo parental. Logo, faz-se necessário por parte dos professores compreensão acerca da definição das funções de cada um, do lugar que ocupam face ao desejo do outro, do reconhecimento de que há um desejo que movimenta e anima a vida, delimita e faz fronteira entre o desejo do sujeito-criança e o desejo do sujeito da docência. Para Kupfer (1989):

O professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. Por isso, o jogo todo é muito complicado. Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo (KUPFER, 1989, p. 94).

A criança vai se beneficiar do espaço de construção do conhecimento não pelo fato do professor ou professora ser um “Tio” ou uma “Tia”, mas justamente porque se faz operar o desejo do sujeito-professor e do sujeito-estudante-já-professor enquanto escuta e do sujeito-criança enquanto fala, enfim, enquanto se constitui o laço social no espaço de construção da aprendizagem.

Partindo dessas considerações, há metamorfoses que acontecem no caminho da escuta de crianças, de modo geral, que jogam os sujeitos na roda viva do desejo, em meio a sofrimentos e desventuras, justamente porque é preciso ter claro que a infância não é um tempo histórico coberto pela ilusão da felicidade. Portanto, aquele/aquela que se oferta como escutador(a) de criança deve se deslocar da ilusão de que esse tempo histórico é um “faz de conta”, algo próximo da divindade, cujos reflexos incidem no chão da escola. Se a infância não é um tempo, em seu todo, feliz, as crianças que estão atravessando as infâncias têm questões e o modo como dirigem suas questões aos professores é que provoca essas metamorfoses, ou seja, todo processo de mutação que causa também os sofrimentos e que se manifestam de diversas formas no contexto da sala de aula: as mordidas, os chutes, as verdades próprias das crianças ditas face a face, dentre outras.

Compreender essas metamorfoses no caminho da escuta de crianças é importante para quebrar o sentido da ilusão de que trabalhar com crianças é algo bonito, divino e da ordem da fantasia que atravessam a construção do laço social. A beleza de escutar as crianças se revela no movimento do caminho de cada um(a) e esse caminho não se faz sem sofrimento, angústia e dor. A infância é uma travessia dolorosa, assim como é a existência. Portanto, pensar, enquanto escola, em como acolher as infâncias, pressupõe pensar o desejo e as trilhas que percorremos para supostamente alcançá-lo, mesmo que “ralando os joelhos” várias vezes.

As crianças exprimem mais liberdade que o adulto. Elas impedem ou retardam as escleroses das civilizações. A geração nova é uma força que impede que os adultos se sintam em segurança (falsa), repetindo sempre seus mesmos modos de relação entre si. O mal-estar particular de nossa época é que a evolução técnica caminhou de modo tão rápido que a evolução da relação entre os humanos tornou-se algo como que secundário em relação aos esforços técnicos que os adultos devem fazer. Embora eles não possam mais enquadrar suas crianças. Estas, então, vivem no vácuo, o que lhes dá um poder muito grande que não é humanizado. Atualmente conhecemos e observamos de tal forma crianças que não são humanizadas em relação as suas pulsões, isto é, que não têm ética para se tornarem elas próprias criativas, seres humanos

que têm o direito de pensar, de amar, de se conduzir, de ter iniciativas (DOLTO, 2005, p. 111-112).

O trabalho de escuta com as crianças perpassa essa dimensão: de se deparar com o material que os sujeitos professor e estudante-já-professor sofreram para recalcar, que ficou esquecido no inconsciente, mas que nos é desvelado na constituição do laço social e do vínculo didático, atravessado pela transferência e contratransferência, compreendendo essa porção do real que a criança relança sobre nós novamente como algo sem sentido, na fragilidade simbólica que ainda aparece de modo muito premente nas crianças. Segundo Kupfer (1989):

Da visão psicanalítica decorrem as seguintes posições: ao professor, guiado por seu desejo, cabe o esforço imenso de organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmiti-lo a seus alunos. A cada aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir e digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor, que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele, que, pela via da transmissão única aberta entre ele e o professor – a via da transferência – encontram eco nas profundezas de sua existência de sujeito do inconsciente (KUPFER, 1989, p. 99).

Inscribe-se, pois, como premissa fundante que na escuta com as crianças os professores e estudantes-já-professores caem-se mais e recolham as ilusões de poder: as ilusões (psico) pedagógicas elucidadas por Lajonquière (2010) e as ilusões do senso comum pedagógico que cristalizam os caminhos didáticos, próprias da docência, para ocupar o lugar que elas lhes oferecem. Para tanto, sustentamos a aposta na importância de os professores caminharem lado a lado com as crianças, garantindo-lhes a escuta e atentos às vicissitudes que permeiam o invólucro didático que se constitui no cotidiano escolar, sem se deixar aprisionar pelo discurso pedagógico de um saber-fazer pautado num ideal de escola, de aluno e de professor socialmente instituído e que promove muitas vezes o enclausuramento do sujeito do desejo e desconsidera as dimensões inconscientes da relação pedagógica.

Assim, compreendemos que para viabilizar um chão pedagógico de escuta, no bojo do aporte psicanalítico, faz-se fundamental trazer para o debate a emergência da garantia de voz das crianças nas pesquisas, na sociedade e na escola como possível caminho de enlaçamento social, com vistas à compreensão de uma *infância como tempo histórico do sujeito histórico* em questão nesse caminho: a criança.

Por uma emergência da garantia de voz das crianças nas pesquisas e no chão da escola: um possível caminho de enlaçamento social

As concepções sobre a criança e a infância não estão desconectadas nem da época, nem das referências que foram tomadas para sua construção. Isso reforça a tese de que cada época irá produzir seus discursos e revelar seus ideais e expectativas em torno das crianças, o que nos permite pensar que a infância está inscrita na construção de laços sociais e que em cada sujeito há um infantil recalçado, imerso nas marcas mnêmicas constituintes da subjetividade.

Na perspectiva da sociologia da infância, os interesses pelos estudos da infância têm levado pesquisadores a examinar e analisar os processos de constituição do conhecimento das próprias crianças e dos adultos, sobretudo dos professores, desses sujeitos concretos e reais em diferentes contextos, bem como suas culturas, capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas, emocionais, éticas, corporais e afetivas, constitutivas de suas infâncias (SARMENTO, 2003). Nesse sentido, as *crianças*, segundo Javeau (2005), devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas “imagens-ações” ou, menos preciso no tempo e no espaço, com suas estruturas e seus “modelos de ações”. Assim, as crianças começam a vida como seres sociais em uma rede social já definida e através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com os outros, constroem seus mundos sociais (CORSARO, 2011).

Javeau (2005) nos provoca no sentido de compreendermos o termo *criança*, esclarecendo que se construiu um objeto abstrato, a “criança”, destinado a passar por níveis diversos e sucessivos na aquisição de competências, cada um deles constituindo uma etapa na fabricação da personalidade dos indivíduos. O autor nos apresenta preocupação com o sujeito criança e suas características individuais, porém, não distante do ser social, mas se afastando da ideia de criança como “vir a ser” e ser a-social que estava atrelada às concepções de sociedade, sendo que, dado o poder de definição da tradição e do costume, a consciência coletiva moldava a consciência individual, restringindo o papel do ator social, o qual era concebido como sujeito devido à sua pouca atividade. Nesse contexto, via-se a criança como um ser que deveria ser controlado e domesticado pelos processos de socialização.

Dolto (2005, p. 129), em *A causa das crianças*, aponta a visão de criança como um “futuro homem que se trata de formar e armar para tornar produtivo”. A autora evidencia a “evolução” dos enlaçamentos discursivos sobre a criança quando apresenta uma “pequena dialética da relação de forças (antes da psicanálise e descobertas das leis do inconsciente no decorrer do desenvolvimento humano)” (*Ibidem*, p. 130). Corsaro (2011, p. 17), por sua vez, ancorado nos estudos de Qvortrup (1993), afirma que “as crianças foram marginalizadas devido a sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e socialização”, que as reduziam a uma perspectiva de “*tábula rasa*”.

Quebrando o movimento da infância enquanto “*tábula rasa*”, fazendo emergir uma concepção de sujeito ator na construção social (hoje sujeito de direitos), os estudos da infância alicerçam o lugar da criança como uma população singular, que se constitui como ator social e sujeito do desejo, atuante na dinâmica da sociedade, perfeitamente possível de ser escutada dentro das pesquisas e nas escolas, capaz de formular rituais e culturas próprias (culturas infantis) por meio de processos de construção de laços sociais.

Sarmiento e Pinto (1997) reconhecem a capacidade simbólica da palavra por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas. Nesse sentido, a identidade das crianças é também a identidade cultural, ou capacidade de constituírem culturas não totalmente redutíveis às culturas dos adultos. As crianças não produzem laços num vazio social, assim como não têm completa autonomia no processo de socialização, o que nos permite considerar que possuem uma autonomia que é relativa, ou seja, suas respostas e reações, os jogos sociodramáticos, as brincadeiras e interpretações da realidade são também produtos das interações com adultos (DELGADO e MULLER, 2005) e essa dinâmica instaura marcas na memória.

Portanto, a perspectiva assumida nessas reflexões tem seu sentido estruturado no diálogo multifacetado dos sujeitos do desejo (crianças), que se constituem na cultura, a partir dos costumes, das crenças, dos valores e das tradições que circulam no campo da palavra e da linguagem, pelas experiências e relações do cotidiano com os sujeitos professores e estudantes-já-professores que atuam nas escolas e pela construção dos laços sociais envoltos nos desejos que movimentam e animam o sujeito-criança para a vida.

Logo, compreendemos que há, para a psicanálise, uma emergência da palavra e uma emergência da garantia de voz das crianças que estão inseridas no campo da comunicação, da palavra e da linguagem, submetidas à ordem simbólica. Para Garcia-Roza (2008, p. 126), a comunicação, a palavra e a linguagem são da ordem do simbólico, pois toda lei, ou seja, todo laço social e cultural se instaura a partir do pensamento simbólico: “não somente a linguagem verbal, mas a cultura na sua totalidade, incluindo os ritos, as instituições, os costumes etc., são considerados *formas simbólicas*”, e o símbolo, nessa linha de pensamento, se apresenta “como o próprio *a priori* do social”, haja vista que é a partir do pensamento simbólico que a vida social humana emerge. Assim, “o simbólico não é aquilo cuja gênese deva ser explicada pela sociologia ou pela etnologia, mas aquilo que deve ser considerado como dado, como ponto de partida do social e do cultural”, pois, conforme assinala o autor, “não há sociedade humana, nem cultura, anteriormente à emergência do pensamento simbólico” e “a própria comunicação entre seres humanos não é possível senão em função de um sistema simbólico que funda a linguagem e torna possível o social humano” (*Ibidem*, p. 126).

Assim, escuta e palavra não se faz fora do campo do Outro. Dessa forma, no espaço escolar – invólucro psíquico da constituição do sujeito, onde o encontro com o outro e o Outro produz efeitos

na produção de subjetividades –, pode-se dizer que real, simbólico e imaginário se entrelaçam. Portanto, pensar a escuta e a garantia de voz da criança na escola pressupõe compreendê-la como sujeito do desejo em sua articulação com o desejo do Outro. Para assimilarmos os sentidos de uma escuta implicada com o sujeito e a inscrição de sua voz na trajetória de enlaçamento social, aprendemos com a psicanálise que as crianças são sujeitos ativos, atores sociais imersos na cultura, que interagem com pessoas e instituições, que se constituem a partir do discurso do Outro, que acumulam vivências e experiências e desenvolvem estratégias de luta para participar do e no mundo social.

(In)concluindo

Enquanto sujeitos imersos em um espaço educativo, professores, estudantes-já-professores e as crianças se constituem sujeitos da falta e se colocam no lugar também de sujeitos da fala e da escuta, num movimento de (in)satisfação ao tentarem dar forma ao desejo, na busca de amarrar, desatar e desvelar os fios quebrados para tecer o laço social no cotidiano pedagógico. Podemos pensar que esses movimentos emergem porque se revelam em ato. Este ato vai sendo conduzido pelos sujeitos, que, na relação transferencial, registram as imagens, mesmo que tênues, da escuta e da fala, uma vez que revelam, ainda que inconscientemente, serem eles mesmos os sujeitos da falta, sujeitos do desejo.

Professores e estudantes-já-professores constroem suas próprias representações – disso nós sabemos – e, em razão delas, orientam suas atividades e as impõe à criança, na suposição de que se sabe o que é melhor para ela. Compreendemos que é possível, em certa medida, que a psicanálise possa contribuir para que professores e estudantes-já-professores façam um bordado da fala e da escuta nos espaços educativos. A busca de um caminho de significados e significantes, numa troca de experiências entre professor e criança, é importante para que esses sujeitos refaçam sentidos e permitam a emergência da garantia de voz e uma nova escuta, para que o sabor da relação se constitua em laços sociais e o saber seja possível de ensinar e aprender a partir do chão da realidade.

Dessa forma, entendemos que a escola é, pois, um lugar de vivências e convivências. Lugar da escuta e da fala, onde o sujeito deve sentir-se à vontade para se expressar. Como dito, a escola, como espaço social, deve constituir-se como lugar de gente, de vida, de laços, de palavras em movimento, com vistas à emergência do sujeito do desejo. E “deixar emergir o sujeito é respeitar aquilo que é da ordem subjetiva” (PALHARES, 2010, p. 99), ou seja, é escutar as singularidades de cada criança, valorizar seu *modo peculiar* de se posicionar subjetivamente frente ao saber e às vicissitudes do mundo escolar e para além da escola.

Reconhecemos que muito há para se dizer sobre a relação entre laço social, subjetividade e o espaço escolar, seja pelas lentes da psicanálise ou sob diferentes perspectivas teóricas. Assim sendo, para instigar outras leituras, as questões que nortearam nossas reflexões ficam abertas: afinal, como os professores e as crianças constituem e vivenciam seus laços no espaço escolar, e quais os possíveis efeitos do lugar que a escuta do desejo e a garantia de voz das crianças ocupam na construção do laço social?

Agradecimentos

Agradecemos a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB).

Referências

ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de; BITTENCOURT, Cleonice Pereira do Nascimento. The writing of educational memories as a significant research device. **Atiner's Conference Paper Series**, No: ART2012-0216, v. 1, 2018, p. 03-18. Disponível em: <https://www.atiner.gr/paper-series>.

Acesso: 11 abr. 2022.

BARTIJOTTO, Juliana. A operação paterna no tratamento psicanalítico de criança. In: ROSADO, Janaína; PESSOA, Marcos. **As abelhas não fazem fofoca**: estudos psicanalíticos no campo da educação. São Paulo: Langage, 2021, p. 183-197.

BRANDÃO, Daniela Bridon dos Santos Reis. **A função educativa no laço professor e bebê a partir do desejo**: alcances e limites. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRIGNONI, Susana. Tiempos de incertidumbre: ¿nuevas soledades? **Tempo psicanalítico**, v. 52, n. 2, 2020, p. 320-336. Disponível em: <https://www.tempopsicanalitico.com.br/index.php/tempopsicanalitico/article/view/621>. Acesso em: 15 abr. 2022.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll.; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x7QkpNjrW8CLhJCDSRymKnC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

DOLTO, Françoise. **A Causa das crianças**. São Paulo: Ideias & Letras, 2005.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Artigos de metapsicologia**: narcisismo, pulsão, recalque, inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

HOPPE, Martha Marlene; FOLBERG, Maria. O desejo e a aprendizagem da leitura e da escrita. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, 2017, p. 147-158. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/KVDT3bnHwj6ZTBNYd3f8YfL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

IMANISHI, Helena. A metáfora na teoria lacanianiana: o estádio do espelho. **Bol. psicol**, São Paulo, v. 58, n. 129, p. 133-145, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432008000200002. Acesso em: 12 abr. 2022.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? In: **Educ. Soc.**, v. 26, n. 91, 2005, p. 379-389. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PfyrbmWhzQkLzj3JLJ69xj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23 abr. 2022.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2013.

KUPFER, Maria Cristina; PETRI, Renata. Por que ensinar a quem não aprende? In: **Estilos da Clínica**, v. 5, n. 9, São Paulo, 2000, p. 109-117. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313790271>. Acesso em: 15 abr. 2022.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do Infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. De um psicanalista na educação. In: ROSADO, Janaína; PESSOA, Marcos. **As abelhas não fazem fofoca: estudos psicanalíticos no campo da educação**. São Paulo: Instituto Langage, 2021, p. 13-37.

MEGALE, Fernando Carlos Santaella. **Discurso e laço social: debates entre a análise de discurso e a psicanálise lacaniana**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. São Paulo: USP, 2003.

PALHARES, Odana. **No avesso do problema de aprendizagem: por uma clínica do aprender**. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. São Paulo, Campinas: Unicamp, 2010.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Psicanálise, educação e sintoma: uma introdução. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org.). **Os sintomas na educação de hoje: o que fazemos com “isso”?** Belo Horizonte: Scriptum, 2017, p. 07-11.

RAHME, Mônica Maria Farid. **Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP/USP, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Universidade de Pelotas, RS, ano 12, n. 21, 2003, p. 51-69. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1467>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal: Ed. Bezerra, 1997.

TIZIO, Hebe. Novas modalidades do laço social. **Revista aSEPHallus**, v. 02, n. 04, 2007, p. 01-06. Disponível em: http://www.isepol.com/asephallus/numero_04/artigo_03.htm. Acesso em: 14 abr. 2022.

WAKS, Jonas Tabacof. O professor como sujeito e o sonho de uma escola para todos e todas. In: ROSADO, Janaína; PESSOA, Marcos. **As abelhas não fazem fofoca: estudos psicanalíticos no campo da educação**. São Paulo: Instituto Langage, 2021, p. 65-80.

Recebido em 30 de abril de 2022.

Aceito em 22 de junho de 2022.