



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE VIOLÊNCIA: UM
ESTUDO A PARTIR DA PSICOLOGIA E DA PSICANÁLISE**

Taísa Resende Sousa

Brasília, março de 2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE VIOLÊNCIA: UM
ESTUDO A PARTIR DA PSICOLOGIA E DA PSICANÁLISE**

Taísa Resende Sousa

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Processos Educativos e Psicologia Escolar.

ORIENTADORA: PROF^a DR^a REGINA LÚCIA SUCUPIRA PEDROZA

Brasília, março de 2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1014989.

Sousa, Taísa Resende.
S725c As concepções das crianças da educação infantil sobre
violência : um estudo a partir da psicologia e da
psicanálise / Taísa Resende Sousa. -- 2014.
xi, 111 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia
Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação
em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2014.
Inclui bibliografia.
Orientação: Regina Lúcia Sucupira Pedroza.

1. Crianças e violência. 2. Educação de crianças -
Aspectos psicológicos. 3. Psicanálise e educação. 4. Infância.
I. Pedroza, Regina Lúcia Sucupira. II. Título.

CDU 301.162.2:37(81)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profª Drª Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Membro
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profª Drª Maria Regina Maciel – Membro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação

Profª Drª Fátima Lucília Rodrigues Vidal – Suplente
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Brasília, março de 2014

AGRADECIMENTOS

Nestes dois anos de mestrado, eu me transformei e continuo me transformando. Em Brasília, vivi momentos intensos, de mudança de cidade, de saída da casa uberlandense tão acolhedora dos meus pais, de aprender a estar com pessoas diferentes e poder cativá-las da minha maneira.

Gratidão é reconhecer e emocionar-se por poder agradecer às pessoas que foram importantes, ao seu modo, na vida de cada um. São com algumas palavras que busco retribuir todo o carinho e apoio a mim dedicados.

Agradeço primeiramente a Deus, pela minha vida, e por ter colocado pessoas especiais para viverem comigo esta caminhada.

À minha família que foi tão compreensiva e que me apoiou nos momentos de alegrias e tristezas, de conquistas e tropeços. À minha mãe, Cleusa, pela alegria de viver e por me transmitir a leveza de caminhar pela vida, sempre segurando as minhas mãos, mesmo à distância. Ao meu pai, Gilmar, pela inspiração e pelo exemplo, consciente ou inconsciente, que me fizeram escolher trilhar o caminho da academia, sempre com muito amor. Ao meu irmão, Lucas, o meu grande amigo, que se faz presente em todos os momentos, um parceiro que me fortalece, sendo um dos responsáveis pelo meu sorriso.

Ao meu noivo Gustavo, que compartilha comigo as dores e as delícias de uma vida a dois. Obrigada por tornar a minha vida mais colorida e doce! Obrigada também pelas ajudas informáticas, rs!

Às cunhadas, Débora, Ana Carolina e Núbia; aos cunhados, Eduardo e Fábio; e aos sogros Domingos e Neiva, pelo carinho.

A todos os meus familiares, especialmente, aos avós: avó Mariinha, avô Durval e avó Sônia, por me transmitirem diversos ensinamentos.

Às madrinhas Karina, Líbia e Neusa, ao padrinho Élcio, e ao primo Fernando, pelo apoio. Ao meu afilhado, Breno, que me mostra por meio do olhar, das brincadeiras e do sorriso sincero que a vida floresce a cada dia.

À professora Regina Pedroza que, em tantos momentos, impulsionou minha escrita e minhas reflexões. Uma boa mistura pernambucana e mineira nos fez caminhar juntas. Obrigada pelo jeito carinhoso de me acolher e se mostrar preocupada comigo, para além da academia. Obrigada por cada

palavra em nossas reuniões que me fizeram crescer, pensar e repensar por diversas vezes. Obrigada por confiar em mim e por reafirmar o meu desejo pela carreira acadêmica.

À professora Lúcia Pulino, por ter aceitado participar da banca, pelas diversas reflexões e indagações, que me inquietaram, me fizeram sair do lugar e pensar de outras maneiras. Entender a infância, para além do tempo cronológico, foi muito lindo!

À professora Maria Regina Maciel, pela dedicação e por todas as contribuições. Obrigada por ter me acolhido na UERJ e por participar da banca.

À professora Fátima Vidal, também por ter aceitado o convite de participar da banca e pelas contribuições feitas ao trabalho.

Aos professores e colegas que me receberam na UERJ no Mestrado Sanduíche, que permitiram que eu conhecesse o projeto de filosofia com crianças, pelo qual me encantei.

Às queridas professoras de Uberlândia, Silvia Maria, Anamaria Neves, Maria Lúcia e Zezé Ribeiro, e ao professor, João Luiz Paravidini, por terem despertado em mim o desejo pela carreira acadêmica e pelo trabalho com crianças.

Ao laboratório *Ágora Psiquê*, por ser um espaço de debates e construções de conhecimentos e de seres humanos.

Ao querido amigo Cleber e às queridas amigas: Belle, Maísa, Nath, Ju Capute, Ju Lopes, Débora, Thaís e Poli, por terem vivido comigo as angústias e as conquistas no processo do Mestrado, com boas risadas, desabafos, almoços, chás, cafés, doces, crepes e pizzas, que alimentaram nosso corpo e nossa alma. Obrigada também pelas inúmeras caronas e pelo carinho em cada uma delas!

Às amigas fiéis de Uberlândia: Tassi, Vivian, Lorena, Tati, Eliza, Camila, Marcelinha, Marília e Amanda, que me apoiam sempre, em qualquer lugar e em qualquer época.

Aos colegas da Faculdade de Educação: Eduardo, Ana Corina e Núbia, por compartilhar momentos importantes de descobertas.

Às secretárias do PED, Cláudia e Maria, e aos estagiários, pela disposição em ajudar.

Aos alunos da disciplina de Desenvolvimento Psicológico e Ensino (DPE) do 1º semestre de 2013, pelas intensas discussões e reflexões. Estar em sala de aula, como professora, foi uma experiência incrível, que ficará marcada na memória e no coração.

Às crianças e às educadoras que participaram desta pesquisa. Obrigada pela confiança em ter me recebido na escola e por viver comigo este caminho de descobertas e desafios na pesquisa de campo.

Por fim, agradeço ao financiamento oferecido pelo CNPq para a realização desta pesquisa.

“Não se iludam com o nosso riso.
Olhem para dentro de nós, dos nossos pensamentos,
quando tranquilamente vamos para a escola ou voltamos para casa,
quando assistimos às aulas em silêncio,
quando conversamos à meia voz ou murmurando,
ou quando à noite ficamos deitados na cama.
Temos outras preocupações, mas que não são menores;
são mais profundamente sentidas; e temos uma grande, uma enorme saudade.
Vocês são temperados pelo sofrimento, pela resignação, mas nós nos rebelamos ainda”.

Janusz Korczak (1981, p. 143) in *Quando eu voltar a ser criança*.

RESUMO

Este trabalho contribui com a problematização da violência no contexto escolar infantil, com o foco nas concepções das crianças de uma turma do primeiro período da educação infantil sobre essa questão. A pesquisa justifica-se pelo fato de reconhecer os sujeitos da infância como seres ativos em seu processo constituidor, capazes de falar sobre diversos assuntos e expressar seus desejos, angústias, fantasias e violências. Parte de uma revisão crítica da literatura acerca da violência, da psicologia, da psicanálise, da educação, da escola e da infância. Nosso objetivo foi de compreender as concepções de crianças sobre violência, em uma turma do primeiro período da educação infantil. Especificamente, objetivou-se criar um ambiente de escuta para compreender essas concepções; proporcionar espaços para manifestações das expressões corporais, orais e gráficas das crianças em relação à violência, por meio de brincadeiras, movimentos e desenhos; e analisar como as educadoras dessas crianças se posicionam sobre a questão da violência na educação infantil. A pesquisa é qualitativa, empírica e se baseia no método psicanalítico de investigação e interpretação. Foram realizadas na escola: leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), duas observações participantes, cinco entrevistas com cada uma das cinco educadoras e quatro oficinas com as crianças. Com base na proposta de Bardin (1977), sobre a análise de conteúdo, emergiram três categorias temáticas a partir das entrevistas com as educadoras: 1. o instruir, o educar e o cuidar na educação infantil; 2. motivações no trabalho com crianças e as concepções de infância para as educadoras e 3. os posicionamentos das educadoras sobre a violência na educação infantil; e quatro categorias temáticas que surgiram a partir das falas das crianças nas oficinas: 1. diferença nas concepções sobre bagunça e brincadeira; 2. a ambivalência dos seres humanos e as histórias infantis; 3. a obediência na educação infantil e 4. as concepções das crianças da educação infantil sobre violência. Ficou evidenciado que as concepções das crianças sobre violência se diferem bastante das concepções dos adultos sobre essa questão. Para as educadoras, violência é algo relacional. Enquanto que, para as crianças, violência é polícia, arma, de matar, de lutar e delegacia. Essa violência, que é da ordem do humano, está sendo interiorizada por elas e vai sendo reconhecida de maneira processual e inconsciente. Além disso, foi percebida certa dificuldade das educadoras em escutar as crianças e entendê-las como sujeitos que já são, que têm um passado, um presente e um futuro, e que podem falar sobre diversos assuntos, ao seu modo. Almeja-se, por fim, que a partir deste trabalho, sejam possíveis novas pesquisas, questionamentos, contradições, debates e reflexões.

Palavras-chave: violência, psicanálise e educação, infância, escola.

ABSTRACT

This work contributes to the violence problematic in the nursery scholar context focusing on the child's conceptions of a first period class from the nursery school concerning such matter. The research is justified because of the fact it acknowledges the childhood's subject as active human beings who are in a constitutive process, capable of talking about several matters and expressing their desires, anguishes, fantasies and violence. The research starts with a critical review of current literature concerning violence, psychology, psychoanalysis, education, school and childhood. Our goal was to comprehend the child's conceptions concerning violence in a first period class from a nursery school. Specifically, it was aimed at creating a listening environment in order to comprehend such conceptions; allowing spaces for corporal, oral and graphic manifestations from the children relating to violence by means of games, movements and draws; and analyzing how this children teachers positioned themselves regarding this violence matter on child's education. The research is qualitative, empiric and it is based on the psychoanalytic investigation and interpretation method. At the school it were made: a reading of the Pedagogic Political Project (PPP), two participant observations, five interviews with each one of the five teachers and four workshops with the children. Basing on the theory proposed by Bardin (1977), relating to content analysis, three thematic categories have come up after the interviews with the educators: 1. instructing, educating and taking care in nursery education; 2. motivations at work with children and the conceptions of childhood's for the teachers and 3. the teacher's point of view regarding violence in child's education; besides that four thematic categories have emerged from the talks with children in the workshops: 1. difference in conceptions about making a mess and play time; 2. the human beings ambivalence and the childhood stories, 3. obedience in nursery education and 4. the nursery school's children conceptions about violence. It could be observed that children points of view concerning violence were very different from the adult's on this matter. For the teachers, violence is something relational. While for children, violence is police, gun, killing, fighting and the police station. Such violence, which belongs to the human being order, is being internalized by children and it starts to be recognized in a processional and unconscious manner. Still it was seen some difficulty from the teacher in listening the children and understanding them as the subjects they are, who has a past, a present and a future, capable of talking about several subjects, on their own way. It is objected, at last, that from this work is possible to realize new researches, questionings, contradictions, debates and thinking.

Key-words: violence, psychoanalysis and education, childhood, school.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
SUMÁRIO	xi
I – INTRODUÇÃO	1
II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	4
1. VIOLÊNCIA: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES DE MANIFESTAÇÕES	4
1.1. Violência como fenômeno social, histórico e cultural.....	4
1.2. A psicanálise e o conceito de violência	8
1.3. Manifestações criativas da violência: a representação, o falar e o brincar	16
2. PSICOLOGIA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO INFANTIL	18
2.1. Psicologia, Psicanálise e Educação.....	18
2.2 Psicanálise e Educação Infantil	22
2.3 Psicanálise e Educação Infantil: frustração, identificação, vínculo, transferência e autoridade.....	26
3. VIOLÊNCIA, ESCOLA E INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE.....	33
3.1. Infância, Psicanálise e Violência	33
3.2. Violência e Escola	40
3.3 A escola como um lugar de infância.....	44
III – OBJETIVOS DA PESQUISA.....	48
IV – METODOLOGIA.....	49
1. Pressupostos metodológicos.....	49
2. Contexto	50
3. Sujeitos Participantes	51
4. Instrumentos e Materiais	51
5. Procedimentos metodológicos.....	51
6. Procedimentos de análise	52
V – RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DIFERENTES MOMENTOS DA PESQUISA ..	55
1. O contexto da escola e o seu Projeto Político Pedagógico (PPP)	55
2. Observações participantes.....	60

3. Entrevistas com as educadoras.....	62
3. 1. O instruir, o educar e o cuidar na educação infantil	63
3. 2. Motivações no trabalho com crianças e as concepções de infância para as educadoras	64
3.3. Os posicionamentos das educadoras sobre a violência na educação infantil.....	68
4. Oficinas com as crianças da educação infantil.....	70
4.1. Diferença nas concepções sobre bagunça e brincadeira	71
4.2. A ambivalência dos seres humanos e as histórias infantis.....	72
4.3. A obediência na educação infantil.....	74
4.4. As concepções das crianças da educação infantil sobre violência	76
VI – CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA.....	81
VII – REFERÊNCIAS.....	84
ANEXO A - Roteiro da entrevista semiestruturada com as educadoras	94
ANEXO B - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas	95
ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	97
ANEXO D - Termo de Assentimento	98
ANEXO E - Mural de desenhos das crianças na Oficina 3	99
ANEXO F - Mural de desenhos das crianças na Oficina 4	100

I – INTRODUÇÃO

Este trabalho contribui com a problematização da violência no contexto escolar infantil, com o foco nas concepções das crianças de uma turma do primeiro período da educação infantil sobre essa questão, dando espaço para suas diversas percepções e interpretações.

O interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu das minhas inquietações e questionamentos, levantados, principalmente, no projeto de Iniciação Científica: “*Incesto, Escola e a construção de novos espaços afetivos de intervenção: com a fala, as educadoras*”. Esse teve como objetivo compreender as representações de educadoras sobre o incesto, com especial interesse sobre os sentimentos emergidos e as iniciativas assumidas diante da suspeita da violência sexual incestuosa vivenciada pelos alunos. Foram realizadas entrevistas com duas educadoras do primeiro período da educação infantil e observações participantes em uma escola pública de Uberlândia-MG.

Com isso, foi possível potencializar a escuta e o olhar das educadoras, para que elas pudessem ser amparo para as crianças que pudessem ter vivido uma situação de desamparo provocada pela violência. Na pesquisa com as educadoras, chamou-me a atenção as manifestações das crianças, pelos seus gritos para serem ouvidas, e senti que era preciso escutá-las.

A partir disso, passei a me interessar mais pela questão da violência, considerando que é necessário escutar as crianças, conversar com elas, compreender o que elas próprias concebem sobre esse fenômeno. Sendo assim, esta dissertação de Mestrado almeja escutar as concepções das crianças da educação infantil sobre essa questão. Entendemos que as concepções englobam a capacidade de compreender algo, sendo uma maneira singular de perceber e sentir um fenômeno, envolvendo as crenças, valores, experiências, ideias e opiniões de cada sujeito.

Dessa forma, este trabalho se justifica pela importância de que as crianças sejam reconhecidas como seres ativos em seu processo constituidor, capazes de falar por si só, expressando seus desejos, angústias, fantasias e violências. Ademais, propomos escutar as concepções desses sujeitos da infância sobre a violência, entendendo que muitos estudos foram e estão sendo desenvolvidos acerca dessa temática, mas, ainda são incipientes as pesquisas que investigam as falas e concepções das próprias crianças.

Entendemos que existem diversas formas de pensar, estudar e lidar com a violência, pois, esta é uma questão multifacetada e cada sujeito a vivencia singularmente, afetando e sendo afetado pela história, cultura e sociedade que o constitui. Portanto, neste trabalho, apresentaremos a nossa escolha teórica com base nas contribuições da psicanálise que considera a violência como fundadora da civilização e condição fundamental para o processo de constituição dos sujeitos. Precisamos, nesse sentido, pensar em formas de

lidar com ela nas relações cotidianas, ao invés de negá-la. Assumimos, então, o termo violência, reconhecendo o seu caráter pulsional e também a presença do outro, do componente social e cultural.

Assim sendo, acreditamos que violências, fantasias, desejos e angústias devem ter espaço para se manifestar, de forma criativa, para que não precisem ser levados ao ato violento destrutivo. Consideramos, pois, que é necessário falar sobre esse assunto e assumi-lo na nossa rotina, uma vez que a violência é inerente aos seres humanos, sendo impossível sua total eliminação e/ou prevenção. Propomos, com isso, problematizar e refletir, criticamente, sobre esses fatores, não almejando oferecer conclusões e respostas fechadas, mas sim, contribuir com novas perguntas e questionamentos, com abertura para a criação de novas possibilidades e indagações.

A dissertação perpassará por alguns temas que julgamos relevantes e coerentes com os objetivos propostos pela pesquisa. São eles: violência, psicanálise e educação, escola e infância. Para tanto, realizamos recortes e escolhas teóricas para refletir sobre tais assuntos. Destacamos que os temas abordados são interconectados, amplos e complexos, portanto, não almejamos esgotar as discussões e reflexões, mas, apresentar a nossa leitura sobre eles, considerando que existem outras formas de pensá-los.

A fundamentação teórica está dividida em três capítulos. No primeiro, o foco do estudo é a violência, suas concepções e possibilidades de manifestações. Inicialmente, apresentamos diversos campos do conhecimento que abordam essa temática, como a sociologia, os direitos humanos, a antropologia, as ciências sociais e políticas, a filosofia, a história e a saúde. Discorremos, seguidamente, sobre a violência, a partir das contribuições da psicanálise, retomando o conceito de agressividade, a fim de fazer uma diferenciação entre eles e justificar a nossa escolha em assumir o termo violência. Ao final do capítulo, esboçamos suas manifestações criativas, como: a representação, o falar e o brincar. Defendemos que existem possibilidades criativas para lidar com a violência, não sendo necessário atuá-la.

No segundo capítulo, debruçamos-nos sobre as discussões entre psicologia, psicanálise e educação, entendendo como essa interface é possível. Salientamos as relações entre psicanálise e educação infantil, considerando os seguintes temas: a frustração, a identificação, o vínculo, a transferência e a autoridade. Entendemos que a psicanálise, como campo do conhecimento, contribui no entendimento das formas de manifestação da violência no contexto da educação infantil e valoriza a escuta e o diálogo na relação ensino-aprendizagem, almejando a construção de um lugar para a fala, reconhecendo a singularidade e a história de cada sujeito.

O terceiro capítulo, a partir das discussões feitas nos capítulos anteriores, recai sobre as possíveis ligações teóricas entre violência, escola e infância. Considerando que na nossa sociedade, o sujeito dito civilizado se constitui, entre outras, na instituição escola, acreditamos ser importante discutir sobre as expressões da violência nesse contexto educacional. Assim sendo, primeiramente, mostramos um recorte da literatura sobre infância, psicanálise e violência, apontando que esta é condição fundante desse sujeito

civilizado. Depois, apresentamos discussões sobre violência e escola e, por fim, refletimos sobre a importância de se valorizar a escola como um lugar de infância, de construção e de abertura para o novo, para as constantes criações.

A seguir, explicitamos os objetivos que norteiam a presente pesquisa. O propósito geral deste trabalho consiste em compreender as concepções de crianças sobre violência, em uma turma do primeiro período da educação infantil. Nossos objetivos específicos são: criar um ambiente de escuta para compreender as concepções de crianças sobre violência na educação infantil; proporcionar espaços para manifestações das expressões corporais, orais e gráficas das crianças em relação à violência, por meio de suas falas, brincadeiras, movimentos e desenhos; e analisar como as educadoras dessas crianças se posicionam sobre a questão da violência na educação infantil.

A partir daí, passamos a expor nosso percurso metodológico, cujo caráter é qualitativo e empírico, baseado no método psicanalítico de investigação e interpretação. Valorizamos a importância de escutar as concepções das próprias crianças, superando um caráter puramente de descrição da ciência, defendendo que existe uma relação entre sujeitos, considerando o pesquisador e os participantes da pesquisa.

Elaboramos, com isso, um procedimento de análise com a possibilidade de construção ativa e interpretativa da pesquisadora sobre os diferentes momentos da pesquisa. Encontramos na proposta de Bardin (1977), sobre a análise de conteúdo, uma possibilidade de analisar as informações obtidas – por meio da leitura do PPP, das duas observações participantes, das cinco entrevistas com cada educadora e das quatro oficinas com as crianças. Ressaltamos as contribuições de Hermann (1993) ao caracterizar o método psicanalítico que almeja compreender o significado oculto daquilo que é conhecido, por meio do entendimento da complexa interrelação entre os fenômenos.

Apresentamos, em seguida, os resultados e as discussões dos diferentes momentos da pesquisa. Propomos, por fim, nas considerações sobre a pesquisa, que a escola seja vista como lugar de infância e de abertura para o novo, acolhendo as crianças, seus conflitos e seus afetos, tanto amorosos como hostis e violentos.

II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. VIOLÊNCIA: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES DE MANIFESTAÇÕES

*"A corrente impetuosa é chamada de violenta
Mas o leito do rio que a contem
Ninguém chama de violento.
A tempestade que faz dobrar as bétulas
É tida como violenta
E a tempestade que faz dobrar
Os dorsos dos operários na rua?"*

Bertolt Brecht (1987, p. 143) in Poemas 1913-1956.

Neste capítulo, temos como objetivo debruçar-nos sobre um dos temas centrais que compõem este trabalho: a violência. Consideramos que tratar essa questão é tarefa árdua, sendo difícil abranger em poucas páginas tudo o que vem sendo estudado e debatido, devido à complexidade do fenômeno, suas contradições e singularidades.

Entendemos que existem diversas formas de estudar essa questão. Apresentaremos no primeiro tópico algumas construções teóricas sobre o tema, esboçando uma visão mais ampla, com algumas explicações das demais áreas como da sociologia, dos direitos humanos, da antropologia, das ciências sociais e políticas, da filosofia, da história e da saúde. Dessa forma, acreditamos ser importante considerar esse fenômeno como uma questão plural.

Em seguida, exporemos nossa escolha teórica para discutir o conceito de violência por meio da abordagem psicanalítica. No último subtópico, discorreremos sobre as possibilidades de manifestações criativas da violência, considerando a representação, o falar e o brincar.

1.1. Violência como fenômeno social, histórico e cultural

Neste item, apresentaremos diversos campos do conhecimento que abordam a violência, partindo do pressuposto de que esta é uma questão multifacetada e complexa, que considera seu caráter social, histórico e cultural. Dessa maneira, torna-se relevante mostrar diferentes possibilidades do entendimento desse fenômeno.

Trazendo algumas contribuições da sociologia, Bandeira e Batista (2002) relacionam a violência com o preconceito e a discriminação social, afirmando que ao não reconhecer as diferenças ou não respeitá-las, instituiu-se novos padrões de violência, enfatizando formas de exclusão, preconceito e discriminação. Sendo assim, o “preconceito discrimina e dá margem a práticas de violência, pois, seja pela sua onipotência ideológica, seja pela sua insolência mediática, acaba fomentando relações sociais hostis e violentas” (Bandeira & Batista, 220, p.128).

No campo dos direitos humanos, Schilling (2000) também relaciona a violência à exclusão social, pensando no isolamento dos indivíduos em um contexto social fadado à capacidade de consumo a qualquer custo, como se essa fosse a única forma de acesso à cidadania. A autora destaca a violência social que perpassa as diversas relações e instituições inseridas em uma sociedade capitalista que valoriza fortemente o sucesso e o consumo, naturalizando a exclusão perante esse consumismo exacerbado. Considera de tal modo a vergonha, a humilhação e a discriminação como formas de violência, propondo que “existe violência quando tratamos sujeitos – seres livres, racionais e sensíveis – como coisas” (Schilling, 2000, p.60).

Segundo a autora, para buscar superar situações de violência, é fundamental não tratar o outro como coisa e sim reconhecê-lo como sujeito, sensível, racional, livre, demonstrando respeito à dignidade e à diversidade humana. Além disso, é imprescindível garantir, a todos, o exercício à cidadania, pressupondo diversas ações coletivas que envolvam a sociedade civil e o governo, a fim de consolidar um Estado de Direito que possa, de fato, garantir os direitos humanos, civis, culturais, socioeconômicos e políticos.

As contribuições da antropologia, das ciências sociais e políticas (Debert & Gregori, 2008) nos ajudam a compreender o significado da violência relacionado a lesões, abusos e danos, sendo algo construído de forma histórica e dependendo daqueles que detêm o poder de voz no sistema democrático. As autoras relacionam a violência à questão da judicialização da vida social, como se as pessoas estivessem com dificuldade em se relacionar e, com isso, percebe-se uma invasão crescente do direito, almejando organizar as relações sociais, o que pode dissolver uma cultura cívica.

Consideramos importante, então, compreender as diferenças entre crime e violência, sendo que o primeiro é considerado como uma forma de abuso que envolve certos conflitos e resoluções, se fazendo necessária a atuação do campo jurídico. A violência, por sua vez, é

um termo aberto aos contenciosos teóricos e às disputas de significado, implica o reconhecimento social (não apenas legal) de que certos atos constituem abuso, o que exige decifrar dinâmicas conflitivas que supõem processos interativos atravessados por posições de poder desiguais entre os envolvidos. As violências evocam uma dimensão relacional (Debert & Gregori, 2008, p.176).

Percebemos que as autoras também relacionam a violência à desigualdade social e às situações de exclusão, envolvendo uma relação de poder desigual. Dessa forma, pode-se afirmar que a violência não pode ser resolvida somente pelo sistema jurídico.

Pensando a violência como uma questão relacional, nos recorreremos às contribuições da filósofa alemã Hannah Arendt (1970/2009), que estuda esse fenômeno a partir de uma dimensão política. A autora faz uma importante distinção analítica entre poder, vigor, força, autoridade e violência, a fim de perpetrar um debate crítico e político, mesmo sabendo que na realidade, esses conceitos se interrelacionam de forma

complexa. O poder é definido, por ela, como um instrumento de dominação, sendo a sua essência a efetividade de um domínio. Este necessita de uma expressividade numérica, representando também a capacidade humana de agir em conjunto, em comum acordo. A partir do momento em que o grupo, donde se originou o poder, se desfalece, desmorona também o seu poder.

O vigor é definido por Arendt (1970/2009) relacionado a uma questão individual, que pode se manifestar em relação a outros fatores, contudo, é independente deles. Tal aspecto se diferencia do poder, pois este se relaciona a uma questão grupal. Além do mais, a autora diferencia força e violência, afirmando que a força é uma energia liberada por meio de movimentos sociais ou físicos, enquanto que a violência se refere a uma questão mais abrangente. A autoridade, por sua vez, se relaciona à noção de respeito pela pessoa ou pelo cargo que representa a figura de autoridade, podendo estar presente na relação entre pais e filhos(as), professores(as) e alunos(as), e/ou em relações políticas. Isto porque, seu maior rival é a chacota e o desprezo, contrapondo à noção de respeito que está imbricada na autoridade.

A partir dessas conceituações, a autora define a violência como sendo de natureza instrumental e racional que, por diversas vezes, vem combinada a outros aspectos. Entender a relação entre violência e poder é essencial, no pensamento de Arendt, já que por vezes, esses se manifestam juntos, mesmo se opondo. Pois, “onde um domina de forma absoluta, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder esteja em perigo, mas se se deixar que percorra o seu curso natural, o resultado será o desaparecimento do poder” (Arendt, 1970/2009, p.35). A violência, dessa forma, está relacionada à impotência do poder, já que toda redução de poder é uma chamada à violência. Portanto, ela não pode ser interpretada em termos biológicos, mas sim social e político. Por fim, a autora afirma que “a prática da violência como toda ação, transforma o mundo, mas a transformação mais provável é em um mundo mais violento” (Arendt, 1970/2009, p.51).

Podemos evidenciar, assim, a violência como um fenômeno político e social. O sociólogo Ianni (2003) afirma que para refletir sobre essa questão, é importante considerar as diferentes configurações políticas, geoistóricas, econômicas e culturais de cada sociedade. Além disso, afirma que nossa sociedade atual tem sido fortemente influenciada por uma “cultura de massa industrializada, na qual persiste e desenvolve-se a cultura da violência” (p.34).

Fazendo uma breve retomada histórica, Caniato (2009) aponta que os caminhos da nossa sociedade foram marcados por impunidades e corrupção, desde a sua colonização. Nesta perspectiva, relaciona a violência a essas questões, afirmando que no contexto capitalista, a sociedade não se organiza de maneira coletiva visando à sobrevivência e à proteção de seus membros. O que vem acontecendo é uma obrigação dos indivíduos a cuidar de sua sobrevivência, individualmente. Assim, “o indivíduo é, ele próprio, parâmetro de si mesmo. A sociedade autoriza o sujeito a ter suas próprias normas e ensina a depreciar qualquer tipo de autoridade ou sanções coletivas” (p.56).

O Estado é, portanto, omissor e, com isso, violador dos direitos humanos. Então, a “sociedade dita liberal, ao fetichizar a autonomia de cada um na livre concorrência, engendra a violência como prática de todos os indivíduos” (Caniato, 2009, p.56). A autora é ainda enfática ao afirmar que o Estado é o gestor da violência na sociedade capitalista, pois a legitima. A impunidade torna-se, de tal modo, uma prática aceita pelos indivíduos. A corrupção se espalha e se banaliza, perpetuando uma “cultura da sobrevivência”, do “salve-se quem puder”, em que o Estado não se compromete de fato com a proteção e garantia dos direitos dos indivíduos.

Com isso, a impunidade acaba disseminando e potencializando a corrupção e a violência nas relações sociais. A autora chamou de violência político-policial situações em que o Estado se omite de suas responsabilidades e viola os direitos humanos, e os cidadãos reivindicando seus direitos e a justiça social, recebem o rótulo de baderneiros da ordem social e podem ser punidos, legalmente, por esse mesmo Estado omissor (Caniato, 2009).

Além disso, Chauí (2003) afirma que, permeada pelo discurso capitalista hegemônico, a violência muitas vezes não é percebida nem mesmo onde se origina. A sociedade não vem percebendo que suas explicações acerca da questão da violência acabam sendo também violentas. Nesta perspectiva, ela é entendida como tudo aquilo que reduz “um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural” (p.52).

Dahlberg e Krug (2006), por seu turno, no campo da saúde, afirmam que a violência sempre existiu na história da humanidade, mas que pode ser evitada e prevenida. A saúde pública vem desenvolvendo trabalhos buscando prevenir a violência e não só reagir a ela ou aceitá-la. Os autores consideram que essa não é explicada por um único fator, mas sim por uma complexa relação de fatores que englobam questões relacionais, individuais, sociais, culturais, ambientais, políticas, econômicas, biológicas e psicológicas. Entender como tais fatores se relacionam com a violência é uma importante ferramenta no âmbito da saúde pública, para atuar na sua prevenção.

Consideramos de fundamental importância problematizar crítica e reflexivamente a violência na nossa sociedade, particularmente no contexto da educação infantil, para que possamos compreender suas conjunturas e pensar em formas para que ela se manifeste de maneira menos destrutiva. Também é imprescindível reconhecer que a violência é uma questão preocupante que precisa ser discutida com afinco, para que as relações violentas não continuem sendo despercebidas, banalizadas e/ou naturalizadas.

Acreditamos ser importante pensar a violência como algo relacional que é influenciada e que influencia as configurações históricas, sociais, políticas, econômicas em seu tempo e espaço. Desse modo, é fundamental refletir as maneiras pelas quais estão se dando os relacionamentos humanos. Pois, é necessário reconhecer o outro como um ser diferente de si e respeitá-lo, nas suas diferenças e

singularidades, não o considerando como coisa ou objeto, mas sim como um sujeito de desejos e de direitos.

Para compreender as formas de violência, é preciso entender as lutas dos indivíduos, os conflitos e as roupagens em que esta se apresenta. Esse entendimento revela as transformações que romperam com as estruturas sociais até então hegemônicas e que afetaram o modo de pensar e os comportamentos das pessoas (Anjos, 2003).

Além disso, as nossas próprias concepções sobre violência também mudam constantemente, dependendo do tempo e do espaço em que estamos inseridos. De acordo com Wieviorka (2007), a violência muda e também as nossas percepções, comportamentos e representações sobre ela se transformam. Sendo assim, não podemos pensar a violência hoje da mesma maneira que há vinte ou trinta anos atrás. O autor a relaciona à ideia de conflito, com base em um pensamento sociológico, considerando que ela pode ser uma maneira de substituir certos conflitos que não puderam ser debatidos.

O autor supracitado ainda afirma que uma possível consequência da violência é a negação do outro, ou um atentado à sua integridade moral e física, estando pautada à determinada ideologia e gerando efeitos para futuras gerações. Dessa forma, considera a subjetividade ao definir a violência, uma vez que esta afeta a existência singular de pessoas ou de coletividades. Adiante, apresentaremos a nossa escolha teórica para discutir a temática da violência, a partir das contribuições da psicanálise.

1.2. A psicanálise e o conceito de violência

Falar sobre o conceito de violência na psicanálise exige primeiramente que seja feita a diferenciação entre este e o de agressividade, como afirmam Laplanche e Pontalis (2001), ao apresentar que a violência, inicialmente, era definida como pura manifestação da agressividade, algo que não poderia ser domado. Nascendo dela, seria uma inclinação do instinto do homem a fim de fazer sofrer seus semelhantes, como uma satisfação do desejo de destruição.

Freud (1920/1996), no texto Além do princípio do prazer, entende a agressividade no campo pulsional, relacionando-a com pulsão de vida e pulsão de morte. Foi a primeira vez que o termo pulsão de morte foi citado, fazendo ligações com a compulsão à repetição, apresentada no comportamento das crianças ao brincar e no tratamento psicanalítico. Entendendo que somos regidos pelo princípio do prazer e pelo princípio de realidade, o autor defende que o primeiro possui um método primário de funcionamento, buscando o prazer e a evitação do desprazer, almejando uma diminuição na quantidade de excitação e buscando sempre uma constância.

Nesse processo, por meio das pulsões de autopreservação do ego, o princípio do prazer vai sendo substituído pelo princípio de realidade, que tem um método secundário de funcionamento. Não se abandona a intenção de obter o prazer, mas se aceita um adiamento dessa satisfação, tolerando

temporariamente o desprazer. Isso ocorre por meio do recalque, acarretando em algumas experiências desagradáveis ao sujeito, que não mais poderia buscar o prazer e a evitação do desprazer, a qualquer custo. Mesmo com a substituição do princípio do prazer pelo princípio de realidade, a pulsão recalçada “nunca deixa de esforçar-se em busca da satisfação completa, que consistiria na repetição de uma experiência primária de satisfação” (Freud 1920/1996, p.52).

Freud (1920/1996) percebeu que a criança repetia algumas brincadeiras que expressavam suas pulsões hostis, agressivas e destrutivas, tentando elaborar alguma experiência desagradável. Elas só repetiam esta experiência porque isso trazia uma produção de prazer, de outro tipo, como uma tentativa de elaboração. O autor desvendou que existia algo para além do princípio do prazer, já que nos jogos infantis, vivenciavam-se experiências angustiantes e que a compulsão à repetição “rememora do passado experiências que não incluem possibilidade alguma de prazer e que nunca, mesmo há longo tempo, trouxeram satisfação, mesmo para pulsões que desde então foram recalçadas” (p.31). A partir disso, cunhou o termo pulsão de morte como sendo constituinte do sujeito e atuando concomitantemente com a pulsão de vida.

Com isso, Freud (1920/1996) relacionou pulsão de vida e pulsão de morte, sendo que a primeira relaciona-se com a corporificação da vontade de viver e com a pulsão de autopreservação. Já a segunda refere-se às pulsões agressivas e hostis, à destruição do objeto e, posteriormente, à sua dominação, mas também, estando a serviço da função sexual. Essa oposição entre pulsão de vida e pulsão de morte está ligada à ambivalência, ao próprio amor objetal, à contradição entre o amor, ou a afeição, e o ódio, ou a agressividade. Para Freud (1930/1996), a pulsão agressiva é a principal derivada representante da pulsão de morte, que está lado a lado com *Eros* e que divide o domínio dos sujeitos e do mundo.

Para pensar sobre a agressividade, no texto Esboço de Psicanálise, Freud (1940/1996) discorre sobre as instâncias intrapsíquicas: isso, eu e supereu. O autor afirma que o isso é a estrutura que almeja a satisfação das necessidades inatas do indivíduo, sendo regido pelo princípio do prazer. O eu tem a função de descobrir a maneira mais favorável e menos perigosa de se buscar essa satisfação, considerando o mundo externo, obedecendo ao princípio de realidade e às imposições do supereu. O supereu, por seu turno, pode colocar novas necessidades, entretanto, a sua principal tarefa é limitar essas satisfações. Quando esta instância se instaura, a pulsão agressiva fixa-se no interior do eu e, então, opera autodestrutivamente. O autor considera, dessa forma, que conter a agressividade é nocivo e pode conduzir a futuras doenças.

Considerando ainda a agressividade no campo pulsional, Laplanche e Pontalis (2001) afirmam que, no pensamento freudiano, a pulsão de agressão (*aggressionstrieb*) relacionava-se, inicialmente, com a pulsão de morte voltada para o exterior, com o auxílio da musculatura. A tendência para a autoagressão só poderia ser entendida a partir de sua fusão com a sexualidade, sendo que o dualismo entre pulsão de vida e

pulsão de morte é muitas vezes assimilado ao da sexualidade e da agressividade. Contudo, quando Freud (1920/1996) defende que a pulsão de morte está relacionada à compulsão a repetição, não é possível afirmar que essa está somente associada com os comportamentos agressivos, indistintamente.

Sendo assim, o conceito de agressividade transformou-se a partir do texto *Além do Princípio do Prazer* (1920/1996), passando a ser entendido também como relações entre as diferentes instâncias psíquicas (isso, eu e supereu). Reconhecendo o par entre pulsão de vida e pulsão de morte como constituidoras do sujeito, Laplanche e Pontalis (2001), afirmam que Freud extinguiu a ideia de agressividade apenas como uma forma de relacionamento com o outro ou como uma violência exercida sobre outra pessoa e passou a considerá-la como uma das formas de atividade de cada um.

Podemos ainda acrescentar a ideia de Winnicott (1987/2012), quando afirma, no seu livro *Privação e Delinquência*, que a agressividade se manifesta de maneira desviada, disfarçada, escondida, ligada a agentes externos, sendo difícil a identificação de suas origens. Pois, para ele, ela se relaciona à ambivalência amor-ódio, uma vez que o sujeito “só magoa aqueles de quem gosta muito” (p.95).

A agressividade não é, portanto, uma questão a ser curada, mas sim consentida e conotada. Dessa forma, Winnicott (1987/2012) a define como uma reação à frustração e também como uma das diversas fontes de energia do sujeito. Sendo assim, cada um lida de uma forma específica com a sua agressividade, consciente ou inconscientemente. Esta se relaciona com a movimentação do indivíduo, inicialmente, como uma tendência da criança ao movimento buscando certo prazer muscular e, posteriormente, indo ao encontro de algum objeto. Pode-se, pois, “descrever o desenvolvimento de uma criança anotando a progressão desde um simples movimento até as ações que exprimem raiva ou os estados que denunciam ódio e controle do ódio” (Winnicott, 1987/2012, p.104).

A agressão é também ligada ao processo de diferenciação entre o eu e o não eu. Segundo as palavras do autor, “a destruição primitiva ou mágica de todos os objetos está ligada ao fato de que (para a criança) o objeto deixa de ser parte de ‘mim’ para ser ‘não-mim’, deixa de ser fenômeno subjetivo para passar a ser percebido objetivamente” (Winnicott, 1987/2012, p.109). Com isso, a criança passa a amar e a odiar, ao mesmo tempo, vivenciando essa contradição. O desafio é entender como o sujeito “encontrará uma forma de aproveitar essas forças agressivas para a tarefa de viver, amar, brincar e (finalmente) trabalhar” (Winnicott, 1987/2012, p.108).

Segundo Costa (2003), a convivência em sociedade, envolvendo conflitos de diversos interesses, exige a instauração da lei, do direito e da justiça. No entanto, é preciso que a violência se transforme, deixando de ser destrutiva e considerada como pura manifestação da agressividade, para ser problematizada nas relações sociais.

Para Freud (1933b/1996), as pessoas, ao se organizarem em comunidade, compartilham de normas e regras de funcionamento, buscando evitar ou antecipar os riscos de rebeliões. As figuras de autoridade

são estabelecidas, para que as leis sejam, de fato, respeitadas e, com isso, começam a criar vínculos de identificação entre os membros dessa comunidade para que a sociedade se mantenha unida, considerando os sentimentos e interesses comuns.

Contudo, essa organização em comunidade traz consequências apontadas em Freud (1930/1996), no texto *O mal-estar na civilização*, que caracteriza o antagonismo entre as exigências pulsionais e as restrições impostas pela civilização. No processo de desenvolvimento humano, os sujeitos almejam uma ausência de sofrimento e desprazer, vislumbrando intensos sentimentos de prazer e de felicidade. Nesse sentido, a busca pela felicidade é regida pelo princípio do prazer e o processo civilizatório torna-se o principal responsável pela dificuldade em obtê-la. Pois, este implica em uma renúncia dessa felicidade, dos interesses individuais e das pulsões em suas formas originais, em troca de uma parcela de segurança trazida pela civilização, ao proteger o humano contra a natureza e regular seus relacionamentos.

O autor afirma que seríamos muito mais felizes se retornássemos às condições primitivas e, paradoxalmente, que o próprio conceito de civilização abarcaria uma proteção aos indivíduos contra diversas fontes de sofrimento, que podem ser originárias do nosso próprio corpo, da natureza externa e dos relacionamentos sociais, sendo o último o mais penoso deles.

Dessa maneira, a vida humana em comunidade torna-se possível quando se instaura o poder, estabelecido como um direito, em contrapartida ao poder individual. Essa substituição do poder do indivíduo pelo poder da comunidade funda o passo decisivo da civilização. Os próprios membros restringem suas possibilidades de satisfação pulsional e de busca pela felicidade. Sendo que, o objetivo principal da civilização é adquirir “um estatuto legal para o qual todos – exceto os incapazes de ingressar numa comunidade – contribuíram com um sacrifício de suas pulsões, que não deixa ninguém – novamente com a mesma exceção – à mercê da força bruta” (Freud, 1930/1996, p.102).

A ideia defendida por Freud (1930/1996) de que a civilização impõe sacrifícios à sexualidade e também à agressividade, possibilita o entendimento da dificuldade em se obter a felicidade na convivência em sociedade. Dessa forma, a pulsão de agressividade é o maior fator impeditivo à civilização, e para que ela possa ser inibida, é introjetada e internalizada pelos sujeitos, voltando ao próprio eu, de onde surgiu. O supereu, por sua vez, põe em ação contra o eu a mesma agressividade que esse gostaria de ter dirigido para os seus semelhantes. Essa tensão entre eu e supereu é nomeada como o sentimento de culpa, que permanece inconsciente e/ou aparece como um mal-estar na civilização.

No texto *Futuro de uma ilusão*, de 1927, Freud defende que toda civilização se ergue a partir da renúncia à satisfação pulsional e dos mecanismos de coerção, pois, todos os indivíduos possuem tendências destrutivas e, portanto, anticulturais e antissociais. A civilização almeja a repressão desses desejos pulsionais, principalmente, do canibalismo, do incesto e de matar. No desenvolvimento humano, a coerção externa vai se internalizando por meio da instauração do supereu, constituindo-se como uma

vantagem cultural no campo psíquico. Na medida em que a civilização, por exemplo, pressupõe o mandamento de que o humano não deve matar o próximo, vislumbra o interesse da própria comunidade. Pois, ao cometer um assassinato, pode despertar a vingança e a inveja dos demais que se sentiriam inclinados a cometer outro ato de violência. Dessa forma, a insegurança da vida une os indivíduos em comunidade, a fim de proibi-los de matar um ao outro e reservando o direito à punição de quem viola a lei, inserindo a noção de castigo e de justiça.

A civilização é também entendida como um processo que se opõe à guerra, almejando a preservação dos membros da comunidade. No texto *Por que a Guerra?*, Freud (1933b/1996) afirma que a comunidade deve se organizar para se manter unida, estabelecendo normas, regras e regulamentos, instaurando figuras de autoridade para que as leis sejam cumpridas. Dessa organização, surgem os vínculos e laços emocionais entre as pessoas, revelando sentimentos comuns que são a verdadeira fonte da união da comunidade. Entretanto, esta sempre abarca elementos de força desigual, passando a incluir vencedores e vencidos, senhores e escravos. Portanto, “a solução violenta de conflitos de interesse não é evitada sequer dentro de uma comunidade” (Freud, 1933b/1996, p.200).

Essas desigualdades refletem os conflitos de interesses que são antagônicos e, com isso, emerge também a questão dos direitos de cada cidadão, que é relacionada por Freud (1933b/1996) à noção de poder. O autor substitui a palavra poder por violência, definindo-a como uma antítese ao direito, uma vez que um se desenvolve contra o outro.

Freud (1933b/1996) retoma a história das civilizações apontando que, antigamente, a força muscular resolvia esses conflitos e foi sendo substituída pelo uso do intelecto. Todavia, de qualquer modo, o objetivo é que a violência do vencedor elimine o adversário ou que o subjugué, demonstrando a dominação, seja pela força bruta ou pelo intelecto. A violência, dessa forma, só seria derrotada pela união dos membros, emergindo a lei como contraposição a ela. Contudo, “ainda é violência [...] a única diferença real reside no fato de que aquilo que prevalece não é mais a violência de um indivíduo, mas a violência da comunidade” (Freud, 1933b/1996, p.199).

Então, mesmo que a comunidade se mantenha unida pela força coercitiva da violência ou pelos vínculos emocionais de identificação entre seus membros e com a instauração da lei que substituiu o uso da força bruta, ainda assim, não se pode negar a violência. Sempre haverá conflito de interesses entre os humanos, pois, somos regidos por duas pulsões: de vida, que tende a preservar a vida e a unir as pessoas; e de morte, que tende a matar e a destruir, abarcando as pulsões agressivas e hostis. Ambas coexistem e, por isso, “de nada vale tentar eliminar as inclinações agressivas dos homens” (p.204) e, “não há maneira de eliminar totalmente as pulsões agressivas do homem; pode-se tentar desviá-las num grau tal que não necessitem encontrar expressão na guerra” (Freud, 1933b/1996, p.205).

Júnior e Besset (2010) afirmam que violência e agressividade não são conceitos equivalentes, mas, possuem em comum a questão de que os indivíduos devem renunciá-las para viverem civilizadamente. Ademais, fazendo uma análise dos escritos freudianos sobre a violência, Almeida, Santos, Aguiar, Paulo, Amparo e Brasil (2010) afirmam que Freud considera que é impossível acabar com a violência, mesmo com essa exigência de sua renúncia, pois, é estruturante do sujeito. Todavia, apesar da “pulsão de morte conduzir o homem à violência, à agressividade e à crueldade, Freud contrapõe a essa força destruidora a pulsão sexual, o amor à vida e ao outro” (p.169). Dessa forma, a psicanálise, como campo do saber, afirma que as tendências destrutivas e violentas do humano podem ser amenizadas por meio do trabalho incansável da sociedade de amansamento pulsional.

Júnior e Besset (2010) ainda pontuam que desde os estudos freudianos, a psicanálise vem almejando acalmar o conflito pulsional e aliviar o sujeito dessa tensão, já que a satisfação plena da pulsão é impossível. Essa questão torna-se mais preocupante quando tal satisfação é atingida sem mediação, por exemplo, na atuação da violência.

Além disso, estes autores afirmam que Freud não considerou a violência como um conceito propriamente da psicanálise, mesmo sabendo que fatores como sadismo, masoquismo, agressividade, amor-ódio, pulsões de vida e de morte, a passagem ao ato, o narcisismo, o desejo e outros se relacionam com a dimensão da violência nos sujeitos. Nesse sentido, a psicanálise busca construir propostas “sobre a questão da violência em nosso tempo, propondo hipóteses para sua compreensão. Hipóteses estas que possam incluir o inconsciente e a satisfação pulsional” (Júnior & Besset, 2010, p.324). O que os autores propõem é que seja reintroduzida a fala em casos de atuação da violência, pois, ela pode permitir um limite, a simbolização e meios para que o sujeito possa pensar, sem que seja necessária a atuação violenta.

Defendemos que existem diversas possibilidades de lidar com a violência. Não afirmamos que é uma relação determinista, em que os sujeitos, por serem constitutivamente violentos, não possam expressar suas pulsões de maneira menos destrutiva. Pelo contrário, pontuamos que essa é uma questão multifacetada e que cada sujeito lida com a sua própria violência singularmente, afetando e sendo afetado pela história, cultura e sociedade que o constituem.

Nesse sentido, consideramos a violência como fundadora da civilização e condição fundamental para o processo de constituição dos sujeitos. Segundo Marin (2006), atualmente, o que vem acontecendo é uma tendência em negar essa própria violência. Com isso, os sujeitos ficam expostos ao desamparo, no qual a destruição do outro parece ser a alternativa para lidar com o alívio de sua tensão pulsional e a afirmação de sua singularidade. Vivemos uma situação paradoxal, em que existem “índices crescentes de manifestação de violência e a preocupação de todos em negar qualquer afeto que possa relacionar-se à violência, aliados às mais diversas propostas políticas supostamente engajadas em favor da paz” (Marin,

2006, p.2). Precisamos pensar em formas de lidar com essa questão nas relações cotidianas, ao invés de negá-la.

Concordamos ainda com Marin (2002) ao defender que, ao se falar de violência, não se nega o seu caráter pulsional, mas, garante-se a presença do outro, do componente social, dos “significados que vão assumir cada movimento em direção à afirmação subjetiva e que são atravessados por toda organização cultural, ela mesma constituída para dar conta dessas noções impulsivas” (pp.73-74). Então, preferimos assumir o termo violência, caracterizando o que de fundamentalmente humano existe nele, pois, “o ser humano é ambivalente, se constitui num processo dialético em que a presença do outro é essencial e por isso mesmo cruel, um golpe ao narcisismo” (p.74).

A partir dessas afirmações, é preciso retomar o conceito de narcisismo no texto Sobre o narcisismo: uma introdução, de Freud (1914/1996), em que ele faz uma distinção entre a libido do eu e a libido objetual, afirmando que as duas coexistem, alternando-se, mesmo sendo uma oposta à outra. A libido do eu existe na vida do sujeito desde a mais tenra idade, caracterizando o momento do narcisismo primário, e a libido objetual se desenvolve na medida em que o eu se estrutura e que as escolhas objetais são feitas. Essas escolhas poderão ser anaclíticas, de ligação ao objeto externo; ou narcísicas, voltando-se o objeto de amor ao próprio eu. No caso das escolhas anaclíticas, o “indivíduo que ama priva-se, por assim dizer, de uma parte de seu narcisismo, que só pode ser substituída pelo amor de outra pessoa por ele” (Freud, 1914/1996, p.105).

Nesse processo, as pulsões libidinais vão sofrendo uma repressão social, decorrente do movimento civilizatório. Com isso, as ideias éticas e culturais de cada indivíduo entram em conflito e a libido objetual sente a catexia erótica como grave esgotamento do eu. A satisfação do amor, portanto, torna-se possível por meio de uma retirada da libido dos objetos externos e, então, volta-se para o eu, caracterizando o momento do narcisismo secundário. Este se distingue do primário, pois, refere-se a um movimento de retorno da libido ao eu, que já fora dirigida a objetos externos. A catexia investida na libido do eu e na libido do objeto alterna-se ao longo da vida humana (Freud, 1914/1996).

No desenvolvimento humano, paradoxalmente, há um afastamento do narcisismo primário, no processo de escolhas objetais e, ao mesmo tempo, uma tentativa de recuperação deste estado, como afirma Freud (1914/1996). Com isso, evidenciamos que o encontro com o outro, pressuposto fundamental para a existência das relações humanas, é um golpe ao narcisismo e, por isso, é cruel e violento, mesmo sendo necessário. Pois, implica em uma descatexização da libido voltada para o eu, investindo-a também nos objetos externos, ou seja, no relacionamento com o outro, caracterizando as escolhas anaclíticas, uma vez que, nós só nos constituímos como sujeitos a partir da relação com o outro. Segundo Freud (1927/1996), os homens não conseguem viver isoladamente e isso implica em carregar um fardo pesado pelo sacrifício de suas pulsões devido à necessidade da civilização.

Para discorrer sobre a violência, Marin (2006) retoma o conceito de pulsão na psicanálise, que se refere a uma flexão entre o social e o biológico, o psíquico e o somático. É uma força inquietante que pode ameaçar a ordem civilizatória da sociedade. A pulsão, “não é boa nem má, ela só busca satisfação. Ela se torna destruidora apenas quando o sujeito não consegue encontrar um objeto adequado ou quando o objeto se lhe apresenta inadequado” (Marin, 2006, p.2). Para Freud (1915/1996), as pulsões visam à satisfação de necessidades primevas, de acordo com as exigências sociais e, por isso, não são nem boas e nem más. Todas as pulsões que

a sociedade condena como má – tomemos como representativos os egoísticos e cruéis – são de natureza primitiva. Essas pulsões primitivas passam por um longo processo de desenvolvimento antes que se lhes permita tornarem-se ativas no adulto. São inibidas, dirigidas no sentido de outras finalidades e outros campos, mesclam-se, alteram seus objetivos e revertem, até certo ponto, a seu possuidor formações de reação contra certas pulsões assumem a forma enganadora de uma mudança em seu conteúdo, como se o egoísmo se tivesse transmudado em altruísmo ou a crueldade em piedade (Freud, 1915/1996, p.291).

O desafio é, portanto, como manejar essas pulsões e como encontrar possibilidades criativas para amansá-las. Pois, o dilema é encontrar maneiras criativas que permitam ao sujeito se inserir em sua cultura, visando enfrentar o “sofrimento da renúncia pulsional, na esperança de encontrar formas prazerosas de viver sem aniquilar o outro que põe obstáculos à sua satisfação” (Marin, 2006, p.2).

A autora ainda defende que precisamos reconhecer os aspectos econômicos, sociais e políticos da violência, assumindo-a em nosso cotidiano. Porém, assumi-la não significa que por ela “ser constitutiva das relações humanas, justifiquem-se e desculpem-se os atos de violência e aniquilamento. Ao contrário, é preciso responsabilizar-se pelos encontros humanos e pelos restos de violência que deles resultam” (Marin, 2006, p.3). Para enfrentar a violência, precisamos reconhecer o encontro com a diferença, a alteridade, almejando formas de relacionamentos mais éticos e civilizados. É necessário buscar maneiras de estar com o outro sem almejar aniquilá-lo ou mesmo segregá-lo e nem eliminar os sentimentos hostis das relações.

A partir disso, consideramos que a violência é um fenômeno inerente aos seres humanos e jamais deixará de existir. Contudo, podemos pensar em formas para que ela possa ser simbolizada e encontre outras manifestações criativas, para que não seja necessária a sua atuação destrutiva. De acordo com Laplanche e Pontalis (2001), a simbolização envolve toda e qualquer formação substitutiva, representando o real de maneira figurada e indireta, podendo ser a representação de ideias, conflitos ou desejos inconscientes.

1.3. Manifestações criativas da violência: a representação, o falar e o brincar

Quando a violência não pode ser elaborada, simbolizada ou sublimada, ela tenderá a ser atuada. O ato substitui um trabalho psíquico mais elaborado de representação. O agir violento como recurso impossibilita o pensar e o simbolizar, impedindo a elaboração dos conflitos. A violência, sendo atuada, satisfaz suas pulsões destrutivas, renunciando ao ganho cultural da criação de laços sociais, que só é conquistado se houver abdicção dessa satisfação em sua forma plena (Marty, 2012).

Em contrapartida, “a violência da excitação pulsional encontra contenção (influência e domínio) e ligação a representação e a objetos culturais” (Marty, 2012, p.25). Pois, o trabalho de representação torna-se possível quando a energia pulsional é transformada, ligada à atividade psíquica e à excitação somática, com a capacidade de elaboração. A atuação da violência é, por seu turno, um

ataque projetado sobre o objeto (conflito impossível de elaborar psiquicamente por falta de representação do que está acontecendo) [...] A carência da atividade representativa não possibilita à violência pulsional se ligar a representações imaginárias produtoras de sonhos, de fantasmas, levando essa ausência à necessidade de descarregar a tensão pulsional sobre os objetos externos (Marty, 2012, p.26).

O ato violento destrutivo se caracteriza pela maneira com a qual o indivíduo, submetido a intensas forças pulsionais, encontra formas de se afirmar enquanto sujeito singular, buscando eliminar o outro, que lhe causa desprazer e sofrimento. Esse está imerso a um desamparo e o ato violento destrutivo é uma tentativa do sujeito se inscrever na sua sociedade (Marin, 2004).

Em outro texto, Marin (2002) aponta que quando os sujeitos, expostos ao desamparo, cometem atos violentos destrutivos, estão, na verdade, buscando, desesperadamente, a preservação de seu eu. Pois, a sociedade contemporânea vem eliminando formas criativas de manifestação da violência e contribuindo para a ativação dos mecanismos de cisão do eu. Neste cenário, vemos a violência, a percebemos e constatamos que ela existe, mas, paradoxalmente, precisamos negá-la. A autora faz um apelo para que “se ouse enfrentar justamente a violência, essa situação traumática, buscando símbolos, representação, palavras, senão o ato violento cala esse tormento tantas vezes inominável” (Marin, 2002, p.134).

A violência, caracterizada como um sintoma social contemporâneo, também é uma ruptura e uma devastação dos laços sociais. Pois, as relações estão sendo guiadas por uma cultura individualista e narcisista, que pode levar ao ato violento destrutivo. Nesse sentido, quando o laço social se enfraquece, acarreta a desunião entre seus membros (Santos & Teixeira, 2006).

Para lidar com a violência, Santos e Teixeira (2006) acreditam ser preciso “assegurar as condições para que um ser falante possa responder pelo seu desejo e seu gozo diante das implicações e exigências da vida na atualidade” (p.176). Dessa forma, a psicanálise pode contribuir, como campo de conhecimento, buscando conhecer e reconhecer a violência que vem se proliferando no contexto atual. Pode-se pensar, assim, em possíveis maneiras de reinscrevê-la nos laços sociais, o que pode ser feito no campo da fala dos

sujeitos, “recuperando o direito de cada um à insatisfação e ao mal-estar, que alimentam o laço social” (Santos & Teixeira, 2006, p. 177), evitando as vias que levam à ruptura desses laços.

É fundamental falar sobre violência e não negá-la. Essa atitude indica um possível caminho para buscar maneiras viáveis do sujeito entrar “em contato com aquilo que está recalçado – representações violentas –, então ele poderá estabelecer relações sociais (inclusive frente ao processo de subjetivação das crianças) mais construtivas” (Marin, 2002, p.47).

Além do falar, entendemos que o brincar é outra possibilidade criativa do sujeito se inscrever na cultura e lidar com a violência, pois é uma possibilidade de fantasiar, criar, (re) criar, experienciar, sentir, conhecer desejos e limites. Winnicott (1987/2012) afirma que o brincar aproxima-se do sonho, da fantasia e das camadas mais profundas do inconsciente. Nas brincadeiras, há uma aceitação dos símbolos pela criança, abrangendo infinitas possibilidades de desenvolvimento do seu sentimento de identidade e se encontrando com sua íntima realidade psíquica pessoal. No brincar, há tanto amor quanto ódio.

Em outro texto, Winnicott (1971) afirma que não se pode ignorar a contribuição das brincadeiras como forma da criança exprimir seus sentimentos agressivos, que fazem parte de sua vida. O brincar admite uma saída para o inconsciente, possibilitando que este se manifeste, não em sua totalidade, o que seria impossível, mas em um nível mais profundo. Winnicott (1975) ainda afirma que a brincadeira é um fenômeno “universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais” (p.63), se caracterizando como uma experiência criativa dos sujeitos.

Por meio do brincar, a criança pode ser criativa, imaginar, reproduzir e ressignificar importantes momentos de sua vida, além de poder experimentar outras maneiras de agir. A brincadeira se caracteriza como uma fonte de conhecimento da criança sobre si e sobre o mundo, assumindo “um papel essencial porque se constitui como produto e produtora de sentidos e significados na formação da subjetividade da criança” (Pedroza, 2005, p.62).

Paolo e Barros (2010) acrescentam que o brincar pode auxiliar na própria construção da história de cada sujeito, indo além de uma mera revelação de sintoma ou de histórias. Além disso, as brincadeiras podem ser uma maneira de elaborar possíveis conflitos. O brincar tem também um “valor de intercâmbio, de compartilhamento, mas o que vai ser compartilhado provirá do próprio sujeito, que está na cultura, que a partilha com seus semelhantes, mas que lhe atribui sentidos particulares” (p. 186).

Pereira, Amparo e Almeida (2006) pontuam que, nas escolas, especificamente, é fundamental, considerar as brincadeiras relacionando-as com os aspectos sociais e culturais da criança, bem como com o seu próprio desenvolvimento. Pois, o brincar fornece “as bases sobre as quais a criança irá adquirir e co-construir seus conhecimentos e desenvolver-se emocional, social e cognitivamente” (p. 23). A brincadeira é, portanto, elemento fundamental no desenvolvimento do sujeito, não podendo ser considerada pelas

escolas apenas como um instrumento didático. Pois, ela é a principal mediadora dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

O espaço de brincadeiras na escola com atividades segundo as necessidades dos alunos permite às professoras reconhecerem suas particularidades como sujeitos e suas potencialidades de aprendizagem. Pois, esse espaço seria também um momento de descontração para os educadores onde eles pudessem conhecer e olhar seus alunos de outra maneira do que aquela em sala de aula. A utilização do jogo na escola pode ser utilizada como um elemento cultural que permitirá aos alunos perceber o sentido da aprendizagem no espaço escolar (Pedroza, 2012a).

Esse reconhecimento do espaço da brincadeira na escola possibilita que os alunos possam representar de forma descontraída as regras do contexto escolar e dar sentido aos conflitos que exigem a abdicção dos seus prazeres e a sua passagem ao narcisismo secundário, permitindo o jogo constante entre a libido do eu e a objetal.

A violência na escola se apresenta muitas vezes nos conflitos pela imposição de regras que contradizem os desejos e pulsões dos sujeitos. Necessita, dessa forma, de uma compreensão e de uma busca de formas criativas para lidar com as manifestações violentas, demonstrando a importância da interface entre psicanálise e educação. Ponderando o que já foi apresentado neste trabalho, adiante, serão apresentadas relações entre esses dois campos do conhecimento que estabelecem um diálogo constante para pensar em maneiras de se valorizar os processos de subjetivação.

2. PSICOLOGIA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, abordaremos as ligações entre psicologia, psicanálise e educação, entendendo como é possível essa relação, salientando a interface entre psicanálise e educação infantil. No último subtópico, apresentaremos algumas temáticas que consideramos ser importante para discutir essa interface, sendo elas: a frustração, a identificação, o vínculo, a transferência e a autoridade, no contexto de educação infantil.

2.1. Psicologia, Psicanálise e Educação

A relação entre psicologia, psicanálise e educação, no Brasil, vem acontecendo em um contexto em que vigora o discurso normativo, considerando como anormalidade, deficiência, distúrbio e doença, tudo aquilo que não responde bem às demandas do trabalho e não obedece à ordem social hierarquizadora e classificadora, que é desigual, plena de barbárie e injustiça. Dessa maneira, o objetivo passa a ser colocar o aluno no lugar certo, corroborando com uma visão tecnicista de educação. A psicologia, juntamente com a pedagogia, atribuíam ao aluno e à sua família os maus resultados, não considerando os fatores institucionais e sociais. Isso foi possível com a criação de testes e instrumentos de avaliação e

classificação do indivíduo que separava os alunos fracassados dos demais ou mesmo os afastava da escola (Patto, 2002).

Segundo Patto (2002), à psicanálise, nesse contexto, caberia o enquadramento das pessoas a uma ordem social, almejando a prevenção do crime e da loucura, fatores que incomodam a classe dominante. Há, dessa forma, um risco de que esses campos do conhecimento continuem repetindo as interpretações de laudos e testes psicológicos que patologizam o aluno.

De acordo com Abrão (2003), no Brasil, especificamente, a psicanálise efetivou-se a partir de 1920, juntamente com diversas modificações econômicas, culturais e sociais que o país passava. Essas mudanças demarcaram um período em que a sociedade se abria para o novo e estimulava o desenvolvimento do país. Nesse cenário, foi possível pensar a implantação dos pressupostos psicanalíticos no Brasil, que

constituíram-se também no substrato que conduziu a significativas modificações no modelo educacional vigente no país até então, fazendo com que a educação tradicional fosse perdendo espaço para uma filosofia educacional fundada no ideário liberal, qual seja: a Escola Nova [...] Esta nova política educacional partia do princípio de que a escola deveria atuar como um instrumento para a edificação da sociedade por meio da valorização das qualidades pessoais de cada indivíduo. Seguindo esta linha de raciocínio podemos evidenciar a ênfase colocada nas peculiaridades da criança enquanto um ser em desenvolvimento, diferenciado do adulto e com uma lógica de pensamento própria (Abrão, 2003, p. 127).

O autor afirma que por este caminho, a psicanálise encontrou possibilidades para se difundir no contexto educacional, contribuindo no entendimento do desenvolvimento emocional infantil e no manejo de dificuldades escolares. Aproximadamente na década de 1930, objetivou-se uma intervenção profilática, com a influência do fenômeno da higiene mental escolar, atendendo às crianças-problemas por meio de orientação infantil. Isso demonstra a influência da clínica psicanalítica no contexto escolar-educacional. O principal foco “para o qual foram direcionados os esforços dos profissionais que atuavam nas clínicas de orientação infantil era o de promover a prevenção da doença mental, por meio da compreensão e da assistência às manifestações sintomáticas da criança em idade escolar” (Abrão, 2003, p.134).

Nesse contexto, as crianças tornaram-se o centro das atenções sociais, envolvendo uma preocupação com sua educação. Assim, o discurso da psicanálise sobre elas foi ganhando importância, uma vez que valoriza a vida psíquica e emocional como fator fundamental no processo de desenvolvimento infantil (Aragão, 2001).

Considerando algumas das diferenças entre a psicologia e a psicanálise, Almeida (1993) afirma que a primeira tem como foco o sujeito do comportamento e da consciência. Essa veio a se constituir na educação, principalmente, no enfrentamento das dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, ganhando destaque a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. A psicanálise, por sua vez, rompeu com essa lógica e reconheceu o sujeito do inconsciente, apresentando um novo discurso científico.

Mesmo com suas particularidades, a autora defende que tanto a psicologia quanto a psicanálise podem estabelecer um elo com o campo da educação, tendo em vista que ambas visam discursar sobre o humano.

Em relação à pedagogia, Pedroza (*no prelo*) acrescenta que esta visa mudar, evitar erros e corrigir, enquanto que a psicologia propõe o conhecimento e a interpretação das situações, buscando não intervir para poder observar. A psicanálise, por sua vez, ressalta os fatores subjetivos, as pulsões e as necessidades individuais e sociais. Essa almeja que cada um seja “autor de sua palavra e do seu desejo no confronto com a realidade. O sujeito é visto como um ser histórico, social e cultural, dotado de inconsciente e desejos que influenciam e modelam o pensamento e a ação conscientes” (p.9).

A psicanálise, diferentemente das demais ciências, destaca a agressividade, a frustração, o conflito e o complexo de Édipo como questões necessárias à formação da personalidade. Algumas das suas contribuições para a educação se referem à valorização dos processos afetivos na vida psíquica, além da diferenciação do psiquismo em consciente e inconsciente e “sua grande utilidade é, sem dúvida nenhuma, a tentativa de trazer o inconsciente até o consciente levando as repressões e preenchendo as lacunas mnêmicas” (Pedroza, 2010, p.84).

Ao reconhecer a importância do inconsciente nos processos humanos, a psicanálise provocou desafios aos saberes das ciências humanas em geral, como da psicologia, sociologia, antropologia e filosofia, apontando que essas não abarcam a totalidade do psiquismo humano. Diferentemente das demais ciências, ela enfatiza o amor, a sexualidade, o sonho, a culpa, o desejo, a afetividade e, sobretudo, o inconsciente. Nessa perspectiva, a psicanálise defende que as relações são necessariamente transferenciais, baseadas na prática, relacionadas à fala dos sujeitos e à dialética, enfatizando as experiências do passado do indivíduo e o seu caráter histórico (Bucher, 1993). A essas ideias, Lajonquière (2010) afirma que a psicanálise reconhece que somos estrangeiros a nós mesmos, por sermos sujeitos do inconsciente.

Dolto (2005) pontua que a psicanálise busca esclarecer a dinâmica do inconsciente para as demais ciências humanas, como para a pedagogia, a medicina e a sociologia, considerando as especificidades de cada uma. Zibetti (2004) ainda afirma que para relacionar a psicanálise com a prática dos professores é preciso reconhecer que existe um saber do qual nada se sabe e que há um sujeito que pouco controla sobre si e sobre os outros, ou seja, é necessário reconhecer a presença do inconsciente.

Reconhecer essa presença do inconsciente é de fundamental importância para evidenciar que existe um desejo de controle que é impossível na relação entre educador e educando. Assim, por mais que o professor tenha intenções claras e conscientes de seus planejamentos, ele não controla nem as suas ações e nem o impacto que elas terão nos alunos. Nesse sentido, segundo essas formulações baseadas em Freud, evidencia-se, que é impossível não intervir nas relações, pois, essas são regidas pelo inconsciente (Voltolini, 2011).

Dessa forma, para a psicanálise, os processos inconscientes são constituintes do sujeito, interferindo naquilo que cada um realiza, estando presente, portanto, no processo de ensino-aprendizagem. As manifestações de possíveis dificuldades de aprendizagem podem, assim, estar relacionadas a determinações inconscientes, a qual não se tem acesso. A psicanálise redefine a relação entre o humano e o saber, apontando a existência do inconsciente, dos desejos e das pulsões, implicando em transformações também nas concepções de educação, de sujeito e de prática educativa (Speller, 2004). Dessa forma, uma das contribuições da psicanálise no campo da educação é a de contrapor a uma visão dominante de que a aprendizagem é um processo apenas consciente (Pedroza, *no prelo*).

No âmbito educacional, portanto, a psicanálise tem uma função que vai além dos atendimentos individuais, do divã, das sessões regulares e da relação clínica analista-analisando (Guirado, 2002). Pois, o olhar do psicanalista na escola deve ser diferente da clínica, uma vez que, o objetivo não é compreender uma problemática individual acerca de algum tipo de comportamento. Vislumbra-se, nesse contexto, dar sentido aos fenômenos, construindo uma lógica interpretativa baseada na determinação inconsciente que permita abrir, para os educadores, outras possibilidades de compreensão dos sujeitos (Minerbo, 2002). Além disso, é preciso reconhecer que psicanalisar e educar são tarefas diferentes, com objetivos específicos e em contextos diversos (Lerner, 2002).

A psicanálise e a educação podem se articular ao conceber que o processo de construção do conhecimento se dá a partir da relação entre educando e educador, corroborando com a constituição subjetiva criativa de ambos, por meio dessa interação. A educação é também um espaço de criação, uma vez que possibilita o desenvolvimento da criatividade e da autonomia dos sujeitos envolvidos, enfatizando a importância de reconhecer a escola como um lugar possível para os sujeitos da criação e da ação (Maciel, 2004).

Além do mais, não se almeja com a psicanálise construir uma aplicabilidade direta às situações educacionais. Entre outras contribuições, a psicanálise contribui na formação continuada de professores ao “trazer ao consciente, a partir da análise das práticas educativas, conteúdos do inconsciente do professor de forma a elucidar o porquê de algumas ações em sala de aula” (Pedroza, 2010, p.90). Então, o que se propõe é uma reflexão constante acerca da prática pedagógica e da relação entre educadores e educandos.

Nesse sentido, a partir da psicanálise, entendemos que a aprendizagem se dá em um processo relacional, sendo fundamental cultivar o respeito, a expressão dos desejos e a busca pelo prazer. Pois, à psicanálise, não basta “simplesmente, dizer ao professor como deve fazer a sua prática. É necessário propiciar-lhe as condições para que ele desenvolva uma sensibilidade que lhe permita assumir, diante das situações educativas, todas as suas contradições, buscando a construção do novo” (Pedroza, 2010, p. 90). Dessa forma, o professor facilitará o processo de ensino-aprendizagem e o aluno construirá seu próprio saber.

Assim sendo, os campos de conhecimento da psicanálise e da educação não devem ser separados, pois, estes almejam o entendimento do processo de subjetivação dos sujeitos e, além disso, reconhecem a relevância da constituição psíquica. Nessa perspectiva, é na educação escolar e/ou familiar que se dá a inserção do sujeito na cultura, possibilitando a criação de laços sociais. É essencial que cada indivíduo seja retirado de sua completa submissão às suas pulsões para se constituir como um sujeito de desejo, considerando os processos psíquicos conscientes e inconscientes. A relação entre psicanálise e educação demonstra que na escola, por meio do processo transferencial, o aluno poderá aprender não só os conteúdos formais, mas também e, fundamentalmente, conviver em sociedade (Almeida & Aguiar, 2012).

Afirmamos que a relação entre psicanálise e educação pode estabelecer um diálogo almejando pensar em maneiras de valorizar os processos de subjetivação e de vinculação afetiva. Com isso, levando em consideração a proposta deste trabalho, adiante, esboçaremos o elo entre psicanálise e educação infantil, especificamente.

2.2 Psicanálise e Educação Infantil

A interface entre psicanálise e infância faz parte de uma discussão dentro da própria psicanálise desde sua formulação por Freud, por esta ter surgido na clínica do adulto, mas que reconhecia a sexualidade da criança. Apesar de Freud não ter feito nenhum atendimento infantil diretamente, deixou um legado sobre o atendimento psicanalítico no caso do Pequeno Hans (Freud, 1909/1996).

Em relação à educação formal, identificamos essa interface principalmente no movimento de exclusão da criança do mundo do adulto por meio de seu enclausuramento na escola. Processualmente, a família foi sendo desqualificada em relação ao cuidado infantil, passando a haver uma dependência de padrões externos, ditos pela ciência, principalmente que diziam qual a melhor forma de conduzir a educação das crianças (Abrão, 2001).

A psicanálise de crianças, especificamente, foi consolidada, no Brasil, no início do século XX, emergindo em um contexto em que havia uma preocupação em encontrar a maneira mais adequada de gerir sua educação. A psicanálise, desvendando os “recônditos do universo mental infantil, primeiro por meio das lembranças dos adultos e depois, por intermédio das próprias crianças em análise, surge com uma série de indicações acerca da educação das crianças, de forma a prevenir possíveis distúrbios de conduta” (Abrão, 2001, p. 32).

Destacamos, conforme Abrão (2001), que Arthur Ramos foi um dos pioneiros da psicanálise de crianças no Brasil, teorizando acerca dessa temática e investindo no trabalho prático, ao introduzir a modalidade de atendimento infantil baseada em princípios da psicanálise. Além disso, em 1934, publicou seu livro: *Educação e psychanalyse*, almejando difundir essas ideias no campo da educação (Abrão, 2001). Esse importante psiquiatra brasileiro ainda discutiu sobre as possibilidades de uma educação

fundamentada nos pressupostos psicanalíticos, com a finalidade de evitar omissões ou excessos de repressões no contexto escolar (Pedroza, 1993).

O conhecimento psicanalítico acerca da infância exerceu um efeito sobre a educação, “substituindo o modelo repressivo da época por uma educação menos coercitiva, que agregue a seus princípios o esclarecimento das fantasias sexuais da criança” (Abrão, 2001, p.38). Assim sendo, propiciavam-se condições para uma educação das crianças e também para o aparecimento da clínica psicanalítica infantil como técnica de psicoterapia. Portanto, foi nesse contexto de educação que foi possível a difusão das formulações da psicanálise sobre as crianças, no meio científico.

Nesse período, prevalecia a concepção de educação escolar como uma intervenção profilática de higiene mental, visando proporcionar à criança uma condição favorável ao seu desenvolvimento, almejando-se prevenir um futuro distúrbio de ordem emocional (Abrão, 2001). Essa possível relação entre psicanálise e educação baseada no seu caráter profilático, considerava que uma educação apropriada poderia evitar futuras neuroses e perversões (Lajonquière, 1999). Em outro texto, Lajonquière (2010) pontua que, de início, os esforços teóricos psicanalíticos culminavam na tentativa de se aplicar a psicanálise na educação, considerando o contexto das transformações da Primeira Guerra Mundial, em que se percebia uma intenção social em prevenir futuras doenças.

A psicanálise propõe, dessa maneira, inicialmente, uma educação psicanaliticamente esclarecida/orientada, em que os educadores deveriam compreender as diferentes questões do desenvolvimento psicosssexual das crianças. Portanto, o desafio que a psicanálise faz à educação consiste em encontrar uma quantidade de educação necessária, capaz de ser mais benéfica do que maléfica, orientando as crianças em relação ao controle pulsional, sem provocar neuroses futuras (Almeida, 1993).

Na Conferência XIII: Aspectos arcaicos e Infantilismo dos sonhos, em Viena, Freud (1916/1996) afirma que as crianças, nos anos iniciais, não possuem certas censuras e exemplifica que elas não demonstram aversão às excreções e vão adquirindo essa repugnância por meio da educação. Algumas barreiras sociais são estabelecidas e a educação desempenha papel fundamental. Deste modo, nenhuma barreira “existia desde o começo; foram estabelecidas apenas gradualmente, no decorrer do desenvolvimento e da educação [...] todas as manifestações sexuais de uma criança são prontamente, energicamente suprimidas pela educação” (p.210).

No texto Conferência XXXIV: Explicações, Aplicações e Orientações, em Viena, Freud (1933a/1996) discorre sobre a aplicação da psicanálise à educação, propondo o tratamento analítico das crianças, reconhecendo que a maioria delas passa por uma fase neurótica em seu desenvolvimento, o que exige medidas profiláticas. Assim sendo, a primeira tarefa da educação consiste em fazer com que as crianças aprendam a controlar suas pulsões. Essa “deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer

em todos os períodos da história. Na análise, porém, temos verificado que precisamente essa supressão das pulsões envolve o risco de doença neurótica” (p.147).

A educação deveria escolher um caminho entre a não interferência e a frustração. Nesse sentido, “deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quando proibir, em que hora e por que meios” (Freud, 1933a/1996, p.147). Todavia, é impossível pensar em um método educativo que seja uniformemente bom para todos.

Freud (1933a/1996) salienta os inúmeros desafios que os educadores encontram, propondo que a única formação adequada para eles é uma formação psicanalítica e seu processo de análise pessoal. A análise dos educadores seria mais eficiente do que a das crianças, além de ser inviável a análise de todas as crianças nesse contexto. Contudo, o autor também abandona a ideia de uma análise a todos os educadores e a de uma educação psicanalítica, pontuando que a educação almeja que a criança fique alinhada à ordem social, sem levar em conta qual o fundamento ou valor desta. Em contrapartida, a psicanálise propõe objetivos que não são compatíveis com essa ordem, por considerar a dimensão inconsciente, que não pode ser totalmente controlada. Com isso, o entendimento da relação entre psicanálise e educação foi se transformando.

A partir disso, podemos problematizar essa ideia de profilaxia de futuras neuroses como algo impossível de ser conseguido, nem com a garantia de uma boa educação. Pois, por sermos sujeitos do inconsciente, não podemos controlar e prevenir nossos comportamentos e nem acontecimentos futuros, já que as ações humanas são guiadas pelo inconsciente, por ser impossível seu acesso e controle do seu conteúdo. Além disso, vale ressaltar que o processo educacional envolve uma relação entre sujeitos e, assim, abarca o encontro entre inconscientes, desejos e pulsões desses sujeitos.

Para Freud (1925b/1996), no Prefácio a *Juventude Desorientada* de Aichhorn, existem três profissões impossíveis: governar, educar e analisar/curar. Corroborando com essa ideia, no texto *Análise Terminável e Interminável*, Freud (1937/1996) indica que não existe a perfeição em nenhuma delas.

Segundo Betts (1994), a “educação situa-se entre o necessário e o impossível. É estruturante da subjetividade, mas necessariamente fracassa” (p.53). Então, reconhecer que a educação está entre as tarefas impossíveis é afirmar que as pulsões inconscientes escapam ao controle das pessoas e, portanto as atividades não podem ser totalmente planejadas e controladas. Se o educador “compreender que na relação pedagógica estão atuando os inconscientes do professor e do aluno, compreenderá também o porquê da impossibilidade da profissão de professor e renunciará a uma preocupação excessiva com o controle do processo de aprendizagem do outro” (Zibetti, 2004, p.224).

Nesse sentido, impossível não é o mesmo que não fazer nada, mas sim, um reconhecimento de que os resultados sempre serão incompletos, ou seja, que algo falta e com isso, emerge o desejo da plenitude, que faz parte dos processos inconscientes dos seres humanos (Lajonquière, 2010).

É fundamental conceber uma educação também às crianças que reconheça a dimensão do inconsciente e do equívoco, apontando para a existência de uma falta que é impossível ser preenchida totalmente. Assim, os educadores devem assumir um papel de refletir, junto com os alunos os processos que envolvem a relação de ensino-aprendizagem, deixando de ser apenas uma figura transmissora, intermediadora ou repassadora de informações, passando a se reconhecer como sujeito que é afetado pelos processos inconscientes (Reis, 2011).

Considerando o papel do professor na educação das crianças, defendemos que o seu envolvimento com o aluno auxilia no processo de construção do próprio conhecimento, apropriação de sua aprendizagem e de seus pensamentos. A psicanálise pode contribuir na prática desses educadores, reconhecendo as frustrações e indefinições como movimentos constantes do ser humano. Esse “é o campo emocional propício para a criação e o desenvolvimento. Estar à vontade diante do objeto do conhecimento, poder mergulhar nele, perder-se nele, sem urgência de defini-lo, suportando o não saber” (Assis, 2003, p.229).

A partir dessas conceituações, reafirmamos a importância da relação da criança com um adulto/professor. Ressaltamos que essas formulações, inicialmente, apresentadas pelos estudos freudianos, principalmente, no século XIX, se referem ao período da entrada da criança na escola, relacionando a psicanálise à educação delas. Nesse contexto, portanto, ainda não era reconhecida a educação infantil como uma modalidade de ensino obrigatória, que, no Brasil, só foi reconhecida a partir da Constituição Federal de 1988.

No entanto, a denominação específica de educação infantil só emergiu no ano de 2006, quando houve uma mudança na escrita do artigo 30 da Constituição Federal de 1988, afirmando que compete aos municípios: “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (Brasil, 2006, p.1). Dessa maneira, a nomenclatura educação infantil foi dada na Emenda Constitucional 53, de 19/12/2006, passando de programas de educação pré-escolar para programas de educação infantil, especificamente.

Assim sendo, apenas a partir de 2006, a educação infantil é nomeada como a primeira etapa da educação básica, cuja oferta é obrigatória pelo Estado. A Constituição Federal de 1988 foi e continua sendo um importante documento para a educação infantil. Pois, delimitou, pela primeira vez na história do Brasil, o direito da criança à educação como um dever do Estado em relação à oferta de atendimento educacional no sistema formal das instituições de ensino (Brasil, 1988).

Didonet (1986) pontua que várias questões sociais foram debatidas na elaboração da Constituição de 1988. Mas, o que o autor salienta é a importância da organização de grupos na sociedade da época, que acabaram por ter o apoio de políticos na redemocratização do país. Esses grupos da sociedade civil fizeram um trabalho de mobilização e de elaboração de propostas para a Constituição, que foram acatadas.

Entre esses aspectos, o autor destaca a causa das crianças e seus direitos, que vem se assumindo um papel preponderante no Brasil. Nesse sentido, “se a criança é um dos grandes assuntos de interesse da sociedade brasileira de hoje, e entra obrigatoriamente na relação dos temas da Constituição, a educação dessa mesma criança emerge como subtema necessário” (p.13). Nas palavras do autor, destacamos que:

na era pré-industrial, na sociedade rural, no tempo da família extensa, havia sempre a convivência e a presença de adultos que se encarregavam dos cuidados e da educação da criança pequena. A participação da criança no trabalho dos pais e na vida social permitia a absorção progressiva dos valores, atitudes e conhecimentos de adultos e da vida social. A urbanização, a industrialização, a divisão do trabalho, a complexificação da vida social, a alteração estrutural da família e a participação da mulher no mundo do trabalho extradomiciliar alteraram substancialmente o ambiente e as oportunidades de interação familiar da criança. Nos últimos anos, sobretudo, modificaram-se muito as condições familiares de educação da criança pequena e, na medida em que aqueles fenômenos se acentuam, a família vai tendo, também, menos possibilidade de dar educação completa à criança. Deve-se acrescentar, também, que os conhecimentos produzidos sobre a criança no campo das ciências já não são integralmente acessíveis às famílias, pois exigem tempo de leitura e estudo para serem adquiridos e aplicados, o que as famílias já não possuem. Em consequência, na maioria dos casos, a educação da criança pequena não pode mais acontecer somente na família. Esta precisa e apela por instituições específicas de assistência e educação, como creches, jardins de infância ou outras que se assemelhem nas finalidades. Se os tempos mudaram, se as condições familiares para a educação da criança mudaram, a legislação também tem que mudar (Didonet, 1986, pp. 14-15).

Dessa maneira, com a pressão das reivindicações sociais e as mudanças no âmbito jurídico, podemos afirmar que a educação infantil vem passando por importantes discussões e debates na sua função política e pedagógica, refletindo as definições de políticas públicas, instigando investigações científicas, passando por implementações de novos projetos pedagógicos (Ferreira, 2012). Nesse cenário, evidencia-se a importância do acesso a uma educação infantil de qualidade, contribuindo com o desenvolvimento integral das crianças (Marques & Sperb, 2012).

Nesse sentido, como levantamos anteriormente, a psicanálise e sua interface com a educação de crianças surge como uma possibilidade de construção de relações de subjetividades no espaço da educação infantil. Esboçaremos em seguida alguns temas que julgamos ser relevantes para pensar essa interface, considerando alguns fenômenos, tais como: a frustração, a identificação, o vínculo, a transferência e a autoridade no contexto escolar-educacional.

2.3 Psicanálise e Educação Infantil: frustração, identificação, vínculo, transferência e autoridade

As relações da psicanálise com a educação infantil auxiliam no entendimento da inserção do sujeito no grupo social. Os educadores, nessa perspectiva, têm a função de reconhecer que as frustrações na vida das crianças são inevitáveis, sendo preciso, portanto, distinguir a necessidade de introduzir proibições e limites socialmente impostos que evidenciarão essas frustrações daquelas que são manifestadas pela ambivalência pulsional. Essas muitas vezes, por serem identificadas como perigosas,

provocam nos educadores uma reação de tentativa de eliminá-las. No entanto, por mais que seja uma tarefa difícil, as frustrações devem ser acolhidas no âmbito escolar (Aragão, 1993).

Para Freud (1915/1996), no texto Reflexões para os Tempos de Guerra e Morte, no desenvolvimento humano, a educação auxilia na transformação das pulsões consideradas como más ou egoístas em pulsões aceitas socialmente. Pelo processo civilizatório, pela necessidade de amor dos seres humanos e pela mistura dos componentes sexuais, as pulsões egoístas vão sendo modificadas em sociais. A educação, nesse sentido, implica em uma mistura de sentimentos eróticos que vão transformando as tendências egoístas em sociais e altruístas. Mas, paradoxalmente a “educação e o ambiente não só oferecem benefícios no tocante ao amor, como também empregam outros tipos de incentivo, a saber, recompensas e punições” (Freud, 1915/1996, p.293).

Além disso, Freud (1927/1996) pontua que a civilização, por impor uma quantidade de frustração e privação, acaba gerando um sentimento de desamparo nos sujeitos, sendo a educação e o uso do intelecto formas de lidar com ele. No caso das crianças, elas não podem

completar com sucesso seu desenvolvimento para o estágio civilizado sem passar por uma fase de neurose, às vezes mais distinta, outras, menos. Isso se dá porque muitas exigências pulsionais que posteriormente serão inaproveitáveis não podem ser reprimidas pelo funcionamento racional do intelecto da criança, mas têm de ser domadas através dos atos de repressão, por trás dos quais, via de regra, se acha o motivo da ansiedade (Freud, 1927/1996, p.51).

O autor afirma que a substituição do princípio do prazer pelo de realidade não se dá sem privações e frustrações. Pelo contrário, as múltiplas sensações de desprazer, sofrimento e frustração são o que permitem que o eu reconheça que existe um mundo externo, separado do seu próprio.

Entendendo a educação infantil, na nossa sociedade, como uma fase fundamental no desenvolvimento humano, percebe-se que, nesse contexto, há uma demanda de amor e de reconhecimento, quando a criança busca preencher sua falta e lidar com seu desamparo e com suas frustrações (Kupfer, 2009). No entanto, se o educador “reduzir seu trabalho a esse âmbito, estará diante de uma situação perigosa de sedução, de ilusão e de desconhecimento. O amor pode ser importante, mas ele não vai ajudar a ensinar” (p. 23). Dessa forma, haveria outra relação narcísica e fundida entre a criança com seu educador, não reconhecendo os demais fatores e sujeitos envolvidos. Assim sendo, a instauração da lei e do corte dessa relação amorosa é fundamental para que a criança possa reconhecer o seu próprio desejo e se instaurar na ordem simbólica. Desse modo, “o aluno poderá distanciar-se daquela relação de amor e de desconhecimento para aprender” (Kupfer, 2009, p.24).

No processo de subjetivação, portanto, é imprescindível que haja um corte na relação de amor e sedução entre o professor e a criança. O conjunto de conhecimentos pode desempenhar o papel interditor de um terceiro. Kupfer (2009) vai além afirmando que o desejo de saber cumpre essa função interditora, mais do que o saber ou o conjunto de conhecimentos propriamente ditos. Pois, o educador não ensina um

conhecimento específico, mas sim a maneira pela qual se relaciona com ele, transmitindo aquilo que lhe interessa e a forma com que ele lida com seus desejos e angústias. Com isso, “na tentativa de tomar este conhecimento do mesmo modo, o aluno começará a aprender, porque reconhecerá no desejo do professor algo do seu” (Kupfer, 2009, p.26).

Um dos objetivos da educação infantil é, pois, instaurar o princípio de realidade, na condição de submissão à linguagem,

que diferencia o homem dos outros animais, caracterizando-o em sua especificidade ao mesmo tempo que permite a constituição da subjetividade. A psicanálise, ao colocar a linguagem como marca do humano, possibilita uma aproximação com as questões da educação, principalmente no que diz respeito à importância que o professor deve atribuir àquilo que a criança diz, bem como ao que é dito a ela (Pedroza, 2010, p.82).

A educação, dessa forma, é um dos tipos de discurso social e, por meio dela, é possível escutar como o sujeito vai guiando o seu desejo. A psicanálise pode contribuir no campo da educação infantil ao auxiliar no processo de entendimento e de escuta dos sujeitos, abrindo possibilidades de comunicação entre esses discursos que se sustentam pela linguagem social (Soares, 2004).

Freud (1914/1996), em *Algumas reflexões sobre a Psicologia Escolar*, relembra o seu processo de escolarização e revive uma emoção ao encontrar seu antigo professor, afirmando que “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres” (p.248). Nessa perspectiva, o autor afirma que sentimos uma afeição pelos nossos educadores e, assim, estamos “inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e respeitá-los. A psicanálise deu nome de ‘ambivalência’ a essa facilidade para atitudes contraditórias” (p.248).

Considerando essa ambivalência, Assis e Oliveira (2003) apontam que o processo educativo das crianças abarca identificações inconscientes que não são o resultado de ações intencionais, por depender da intersubjetividade e das interrelações. Então, “faz sentido o modo como o educador se coloca em relação ao educando. A representação que tem o conhecimento para o educador orientará o modo como se colocará em relação ao educando” (p.247). Faz-se necessário enfatizar a função dos educadores nesse cenário, pois, são figuras de referência importantes.

Para a psicanálise, a identificação é definida como um processo inconsciente em que o sujeito infantil se constitui ao tomar outra pessoa, como as figuras parentais e/ou a dos educadores, como modelos e introjetam suas características psíquicas, implicando a forma de laço emocional mais primitiva (Morgado, 2002).

A psicanálise, desse modo, reconhece o papel do educador na constituição subjetiva dos indivíduos, sendo que o professor se torna um modelo de identificação para os alunos. Sua função é, portanto, a formação de seres humanos e não só a de transmissão de conteúdos e informações. Pois, a

mente do professor pode formar uma outra mente na alfabetização emocional. Cuidar da higiene, nutrição, saúde física é necessário, mas não suficiente. Uma mente está sendo criada e isto só é possível numa relação humana afetiva, constante, compreensiva. A qualidade da pessoa do educador é essencial (Lisondo, 2003, p.25).

Nesse sentido, é preciso que a criança tenha figuras de referência, pois, ela “precisa de uma pessoa capaz de dar sentido às emoções primitivas, na apreensão sensorial [...] precisa ter a experiência da continuidade da existência para poder dar significado às experiências e chegar a configurar o sentido de si mesma” (Lisondo, 2003, p. 25).

A identificação, então, possibilita o processo de diferenciação eu-outro, “calcada em um ininterrupto ir-e-vir da pulsão inibida em sua finalidade sexual e da pulsão diretamente sexual, tantas vezes mescladas à também intercambiante pulsão destrutiva, inibida e desinibida” (Morgado, 2002, p.104). A autora afirma que o supereu, instância psíquica interdutora, vai se constituindo pela maneira como a qual as pulsões eróticas e destrutivas são equacionadas até se transformarem em identificações. A configuração do supereu não está ligada apenas às identificações com as imagos parentais, mas sim, com outras figuras que posteriormente ocupam o lugar da autoridade dessas, estabelecendo os vínculos emocionais.

Em relação à importância do vínculo estabelecido inicialmente entre mãe-bebê, Kupfer (2009) afirma que esse implica em um relacionamento narcísico, em que eles se completam de forma inconsciente e ilusória, o que é fundamental para a subjetividade da criança. Contudo, por meio das ausências da figura materna, o bebê vai percebendo que ela não o completa inteiramente, implicando em uma “falta impossível de ser preenchida. Esta falta, porém, marca a constituição do psiquismo, da subjetividade [...] E só há *desejo* porque existe a falta” (Kupfer, 2009, p.21). As atividades dos sujeitos são uma tentativa para lidar com essa falta, sendo importante manter a ilusão de que ela poderá um dia ser preenchida.

Esse vínculo é, posteriormente, reeditado durante todo o desenvolvimento da criança. Levisky (2002) afirma que esse fator é fundamental no campo da educação infantil, a fim de incrementar o desenvolvimento do aparelho psíquico e contribuir para a inserção do indivíduo no laço social. As relações vinculativas no ambiente escolar podem propiciar o desenvolvimento da identidade, das noções de liberdade, democracia e dos padrões éticos e morais. É essencial, pois, que o indivíduo tenha construído vínculos sólidos para lidar com as suas frustrações, para que a dialética do aparelho psíquico, sempre em pares – amor e ódio, real e irreal, construção e destruição, inveja e gratidão – se estabeleça com fluidez.

Considerando a relevância dos vínculos afetivos no processo de constituição subjetiva, Freud (1914/1996) afirma que a qualidade das primeiras relações das crianças com as pessoas de seu próprio

sexo ou do sexo oposto são fundamentais, podendo se transformar ao longo de sua vida, mas sendo impossível se livrar delas. Sendo assim, todas as pessoas que as crianças conhecem, além das parentais, se tornam figuras substitutas. Estas novas relações são obrigadas a “arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos” (p.249).

Freud (1914/1996) acrescenta que as crianças, inicialmente, percebem a figura paterna como um modelo de identificação e também como um perturbador da vida pulsional, paradoxalmente. O pai passa a ser uma figura de identificação e de eliminação. As pulsões amorosas e hostis permanecem juntas ao longo da vida dos sujeitos, caracterizando a ambivalência emocional. Em seu processo de desenvolvimento, as crianças percebem que essa figura paterna não é mais tão poderosa, rica e sábia, ficando insatisfeitas e buscando avaliar o seu lugar social, criticando-a, fazendo com que pague por isso, inconscientemente. Nessa fase, as crianças começam a se relacionar com seus professores, que se tornam pais substitutos, transferindo para eles os sentimentos ligados primariamente às figuras parentais, tratando-os também com ambivalência emocional.

Portanto, a transferência primeiramente tratada na relação médico-paciente passa a ser vista também em outras relações do indivíduo. Guirado (2002) pontua que essa perpassa as representações e o imaginário construído na instituição escolar, permitindo pensá-la fora dos limites da clínica. A sala de aula é um ambiente onde ocorrem múltiplas ocasiões de transferências, sendo fundamental “construir espaços de escuta que possibilitem o desvelamento do inconsciente dos sujeitos envolvidos na relação professor-aluno” (Pedroza, 2010, p. 85).

Dessa maneira, a psicanálise pode contribuir no campo da educação infantil ao oferecer um conhecimento diferente sobre o indivíduo, a partir de outra dimensão: a inconsciente. Assim, é essencial que “o professor possa estar atento aos desejos do educando, que recaem sobre ele, que se interpõem entre o aluno e o objeto a ser apreendido, e que colocam o educador frente a expectativas que transcendem sua função” (Pedroza, *no prelo*, p. 15).

Aragão (2001) pontua que entre as crianças e seus educadores, existe um vínculo afetivo, em que um conjunto de desejos é projetado do adulto para a criança e vice-versa. Os educadores transmitem, dessa forma, às crianças seus valores e a sua própria maneira de fazer e de ser.

Ademais, o aluno poderá manifestar a sua hostilidade para com o professor de diversas maneiras, caracterizando a transferência negativa, ativando “núcleos inconscientes hostis do professor que, em vez de trabalhar os conteúdos da aula, reage contratransferencialmente promovendo, por exemplo, um enfrentamento verbal” (Morgado, 2002, p. 112). Ou poderá transformar suas pulsões destrutivas em pulsões aceitas socialmente, de modo a contribuir no processo de ensino-aprendizagem, caracterizando a

transferência positiva. Isso poderá propiciar o predomínio de sentimentos de respeito e afeição, relacionados à sublimação da hostilidade, produzindo condições adequadas para que o campo transferencial e a sedução que dele se originam estimulem as relações menos destrutivas no contexto da educação (Morgado, 2002).

Com isso, o aluno vai se identificando, transferencialmente, com seu professor, assumindo uma posição desejante. Em contrapartida, “seria um simples processo técnico de transmissão de informação, de repetição. É preciso, portanto, que o aluno aprenda a tomar o objeto do saber como seu objeto de desejo, e que ele construa a partir do que ele vê no professor, o seu próprio *desejo de saber*” (Kupfer, 2009, p.27). Isso caracteriza o aprendizado, que é adquirido de maneira singular por cada sujeito, implicando também no seu processo de constituição subjetiva.

Segundo Lajonquière (1999), a criança vai aprendendo de acordo com o seu desejo de saber. Nesse sentido, para Speller (2004), uma das contribuições da psicanálise aos educadores é reconhecer que há um desejo para realizar qualquer atividade, sendo imprescindível a função de saber escutar, a partir de uma postura mais aberta e disponível.

Dolto (2005) afirma que quando a criança conhece seus desejos, pode encontrar maneiras de se desenvolver com gosto, desejando buscar o conhecimento e o aprendizado, não mais por temor ou por um sistema de aprendizagem imposto. Dessa forma, segundo Lajonquière (1999), a psicanálise e a educação infantil se articulam ao considerar que existe um sujeito envolvido no processo educacional, reconhecendo o desejo, que é o que nos humaniza. A partir disso, podemos afirmar que a relação entre educadores e educandos está intimamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, os educadores são investidos, formalmente, de autoridade pela sociedade e pela instituição escolar, o que no campo transferencial pode facilitar ou dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Os professores, como sucessores dos pais, são investidos dos primeiros afetos dessa relação. Desse modo, “muitos dos sentimentos conscientes e inconscientes são transferidos, pela criança, dos pais aos mestres. Mesmo que os alunos não demonstrem e o professor não perceba, suas palavras têm um grande efeito – devastador ou construtivo – nas crianças” (Speller, 2004, p.34). Consideramos, assim, que os professores não devem abusar da autoridade que lhes é concedida, não impondo às crianças aquilo que elas desejam para elas.

A psicanálise trabalha com a questão da autoridade ligada ao amor de transferência, uma vez que neste fenômeno estão envolvidas aquelas pessoas que ocupam uma posição de autoridade. O que a psicanálise propõe é caminhar na contramão do autoritarismo, defendendo a autoridade estabelecida por meio da confiança e do respeito nas relações entre educadores e educandos. De tal modo, “ao assumir sua posição de autoridade pela via do amor e da confiança, é possível a quem cabe ensinar convidar cada aluno a se interessar em saber” (Brito & Besset, 2009, p.48).

Zibetti (2004) afirma que a autoridade dos educadores vem se afrouxando nas relações e isso pode levar a uma insegurança e desorientação por parte dos educandos. Cerezer (2011) acrescenta que “o ponto crucial talvez estivesse na dificuldade de os professores apropriarem-se e exercerem uma autoridade efetiva sobre seus alunos, na medida em que se sentem eles mesmos banalizados e hierarquicamente esvaziados de poder” (p.43). Ainda segundo o autor, o “educador é o adulto que oferece limite com autoridade sem autoritarismo. É o que cria um espaço de segurança e proteção sem ser permissivo e complacente às demandas infantis” (p.46).

A autoridade, dessa maneira, pode ser relacionada às ideias de poder e de obediência. No âmbito educacional infantil, exigir certa obediência, não significa que há um abuso da violência ou do poder, sendo que as “crianças e os adolescentes necessitam, para um desenvolvimento saudável, de limites: como espaço e tempo onde poderão exercer sua criatividade, explorar seus potenciais e transgredir, em segurança, para si e para os outros” (Cerezer & Outeiral, 2011, p.62). Assim, a noção de autoridade também está relacionada à de limites.

A autoridade, portanto, se difere do autoritarismo, uma vez que a primeira se refere ao avesso da segunda, que se utiliza da força, da negligência e do abandono como formas de se manter. A autoridade, por seu turno, indica o reconhecimento pelo outro de que pais ou educadores “têm experiências e conhecimentos que devem ser apreendidos, que despertam o desejo de aprender e de se identificar” (p.64). Os educadores, na sua relação com as crianças, poderiam exercer sua autoridade, conquistando o respeito delas e ensinando-as a pensar de forma crítica e questionadora, corroborando com a formação de cidadãos.

Pedroza (2010) acrescenta que, quando a criança vai para a escola, carrega consigo a experiência relacional com a sua família de origem, “com um inconsciente com todas as suas frustrações e recalques de seu drama interior, com seus desejos, sua história, se exprimindo pela simbolização” (p.83). A psicanálise, dessa forma, pode contribuir para a atuação dos professores da educação infantil ao permitir um entendimento em profundidade do sujeito, na sua personalidade e intimidade.

Além disso, é essencial que a escola não deixe as crianças em uma posição submissa e passiva à autoridade do educador, pois, este “deve lembrar que as dificuldades encontradas pelo aluno, na escola, podem ser de origem afetiva. A relação professor-aluno depende, em grande medida, da maturidade afetiva do professor” (Pedroza, 2010, p.83).

Assim, o educador não é apenas um mediador entre o educando e o conhecimento, mas sim, um sujeito ativo na construção desse conhecimento, que envolve o processo de formação da personalidade de ambos, exigindo um compromisso ético, vislumbrando uma educação que almeja a constituição de sujeitos. Dessa maneira, julgamos ser fundamental a formação de professores que considere esses aspectos trazidos pela psicanálise, sobretudo no contexto de educação infantil, para que eles possam contribuir com o processo de constituição subjetiva e com a inserção do sujeito na linguagem social.

Ademais, essa formação possibilitará uma postura que reconheça também a violência como presente nas relações humanas e, portanto, como possíveis manifestações das crianças no seu processo de socialização. Nesse sentido, evidenciamos que, no ambiente escolar, a ausência do respeito mútuo, do diálogo e da preocupação com o outro – alguns fatores importantes na constituição do sujeito – podem levar à atuação da violência.

Consideramos que a psicanálise, como campo do conhecimento, contribui com o entendimento das formas de manifestação da violência no contexto da educação infantil e valoriza a escuta e o diálogo na relação de aprendizagem, almejando a construção de um lugar para a fala, reconhecendo a singularidade e a história de cada sujeito. A partir disso, adiante, esboçaremos as possíveis ligações teóricas entre violência, escola e infância.

3. VIOLÊNCIA, ESCOLA E INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE

No capítulo anterior, discorremos sobre as interfaces entre psicologia, psicanálise e educação. Considerando que elas se relacionam com as questões da cultura, podemos pensar na violência que caracteriza o humano e as suas relações sociais, por ser uma das formas que afetam a vida do sujeito civilizado (Almeida & Aguiar, 2012). Na nossa sociedade, esse sujeito dito civilizado se constitui, entre outras, na instituição escola. Para tanto, julgamos importante discutir sobre as expressões da violência nesse contexto educacional.

Mostraremos, primeiramente, um recorte da literatura sobre infância, psicanálise e violência. Depois, apresentaremos discussões sobre violência e escola e, por fim, refletiremos sobre a importância de se valorizar a escola como um lugar de infância, de construção e de abertura para o novo, para as constantes criações.

3.1. Infância, Psicanálise e Violência

A fim de adentrar em uma concepção de infância de acordo com os pressupostos da psicanálise, entendemos ser importante retomar a história do conceito de infância. Ariès (1973/1981) ao apresentar a história social sobre a criança defende que o sentimento da infância tal como concebemos hoje, na nossa sociedade ocidental e capitalista, veio a se constituir a partir do período da Idade Média. Antes disso, as crianças eram consideradas como adultos em miniatura, não levando em conta suas especificidades, mesmo havendo uma manifestação de afeição por elas. Na verdade, o que não se tinha era uma consciência da particularidade infantil que a diferencia do adulto. Ao longo das mudanças em relação a esse conceito, foi atrelada às crianças a imagem de um anjo, predominando a noção de inocência. Além

disso, elas foram se tornando o centro das famílias e de outras instituições, como das escolas (Ariès, 1973/1981).

Considerava-se que essas crianças inocentes deveriam ser educadas de modo que falassem palavras castas, evitando comportamentos de contatos íntimos, abolindo assim possíveis promiscuidades. Dessa forma, sua educação “não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral” (Ariès, 1973/1981, p.162), o que caracterizava uma educação preocupada com a racionalidade e com a disciplina.

Partindo dessa apresentação da contextualização sobre o surgimento do conceito de infância, podemos compreender como a psicanálise de Freud no início do século XX foi revolucionária ao defender que as crianças possuem conflitos psíquicos e disposições para as perversões. Ademais, os textos de Freud: *Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade* (1905/1996), *O Esclarecimento Sexual às Crianças* (1907/1996), *Sobre as Teorias Sexuais da Criança* (1908/1996), *Esboço de Psicanálise* (1940/1996) desvendaram e reconheceram a questão da sexualidade na vida infantil.

Segundo Costa (2007), essa relação entre psicanálise e infância se iniciou com os trabalhos de Freud sobre a histeria, demonstrando que a etiologia das neuroses em adultos tinha uma origem em experiências ocorridas nos anos da infância. Mas, depois, o autor reformulou essa teoria, acreditando que os sintomas histéricos estavam ligados às fantasias e aos desejos inconscientes. Então, era relevante a realidade psíquica dos sujeitos, indo além da realidade do mundo externo. Portanto, não importava mais o que havia acontecido de fato na infância, mas sim, qual era a realidade psíquica do indivíduo, sua fantasia e seu desejo sobre os fatos ocorridos em sua vida. Desse modo, ocorreu uma transformação também em relação ao conceito de infância, deixando de entendê-lo como um registro cronológico e genético e passando a abordá-lo por meio da lógica do inconsciente.

De acordo com Prizskulnik (2004), a psicanálise descortinou a imagem da criança inocente que deveria ser controlada pela educação. Sendo assim, provocou abalos na sociedade da época, postulando que as crianças são dotadas de uma sexualidade perverso-polimorfa. Quinodoz (2007) afirma que Freud, ao descobrir o papel desempenhado pelas zonas erógenas, considerou que as crianças possuem uma predisposição perversa polimorfa. Essa predisposição perversa significa que as partes do corpo da criança apresentam desde o início uma sensibilidade elevada à erotização. O termo polimorfo se refere às várias possibilidades das zonas erógenas serem despertadas à excitação sexual, na mais tenra infância. A disposição perversa polimorfa, na infância, é, portanto, um estágio do desenvolvimento psicosssexual precoce, que ainda não atingiu a fase da sexualidade genital. Sendo assim, se difere bastante da perversão no adulto.

No texto *Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade*, Freud (1905/1996) defende sua ideia de que a vida sexual da criança se inicia nos primórdios de sua história e vai se desenvolvendo com o passar dos

anos. O recém-nascido já traz consigo moções sexuais por meio do chuchar (sugar com prazer). Esse movimento é considerado como uma repetição da sucção sem um propósito de nutrição, o que pode ser entendido como uma manifestação do prazer relacionado à sexualidade infantil.

Freud (1940/1996), em *Esboço de Psicanálise*, afirma que a vida sexual não se inicia somente na puberdade, mas sim a partir de manifestações claras, desde o nascimento. A partir disso, dissocia a sexualidade da genitalidade, apontando que o primeiro termo é mais amplo e inclui diversas atividades do sujeito que não têm relações necessariamente com os órgãos genitais. Freud (1920/1996) ainda afirma que a sexualidade abrange diversos elementos que não poderiam ser classificados apenas de acordo com a função reprodutora. Encontramos em Laplanche e Pontalis (2001) a conceituação da sexualidade proposta por Freud como sendo uma série de atividades e excitações que estão presentes desde a vida infantil e que propiciam um prazer invencível às satisfações fisiológicas.

A psicanálise também oferece importantes contribuições para o entendimento da organização psicosssexual na infância. Freud (1905/1996) define a primeira fase como oral, que vai do nascimento ao primeiro ano, em que a criança encontra o prazer na região bucal, predominantemente. A segunda é a fase anal, do primeiro ao quarto ano, em que o prazer sexual também está relacionado ao próprio corpo da criança, às suas atividades de expulsão e retenção. A terceira, vivenciada aproximadamente dos quatro aos seis anos de idade, caracteriza-se como a fase fálica. A quarta corresponde ao período de latência, geralmente, dos seis aos doze anos. A quinta, por seu turno, se refere à fase genital, a partir dos doze anos de idade, em que a organização genital propriamente dita se instala.

Considerando que a fase fálica corresponde, normalmente, ao momento em que se encontram os sujeitos dessa pesquisa, julgamos importante adentrar mais detalhadamente nas suas especificidades. Essa é caracterizada por uma “unificação das pulsões parciais sob o primado dos órgãos genitais [...] corresponde ao momento culminante e ao declínio do Complexo de Édipo; o complexo de castração é aqui predominante” (Laplanche & Pontalis, 2001, p.178).

Freud (1940/1996) afirma que nessa, não são os órgãos genitais dos sexos masculino e feminino que desempenham uma função relevante. Pois, os femininos ficam, por algum tempo, desconhecidos. Meninos e meninas possuem histórias particulares, mas ambos vão colocar sua atividade intelectual a serviço de pesquisas sexuais.

Nesse período, de acordo com Freud (1905/1996), a criança inicia sua atividade intelectual relacionada à pulsão de investigar ou à pulsão de saber. Atraída por essas, ela investiga os problemas sexuais, movida primeiramente pela dúvida sobre de onde vêm os bebês. Desprovida de vergonha, mostra-se também altamente interessada pelo desnudamento do corpo.

Segundo Mokrejs e Araújo (2013), geralmente, as crianças enfatizam sua compulsão por perguntas dos quatro aos sete anos, referente ao período inicial da alfabetização. Com certa frequência,

essa se modifica em uma compulsão por leitura. Dessa forma, a criança busca encontrar, de algum modo, uma maneira de lidar com sua pulsão de investigação por meio dos livros. Pois, “aquilo que seus pais ou cuidadores lhe ocultaram, os livros poderiam revelar” (p.404).

Além disso, cresce nela um componente de crueldade da pulsão sexual, uma vez que ela ainda não tem interiorizado as barreiras e censuras sociais que levam a um sentimento de compaixão para com o outro. A crueldade na infância, então, se remete à pulsão de dominação, que é anterior à capacidade de compadecer-se. Dessa forma, “podemos supor que o impulso cruel provenha da pulsão de dominação e surja na vida sexual numa época em que os genitais ainda não assumiram seu papel posterior” (Freud, 1905/1996, p.181).

A pulsão de dominação, antes da formulação do texto *Além do Princípio do Prazer* (1920/1996), fora esboçado por Freud como uma pulsão não sexual que se une à sexualidade de forma secundária, com o objetivo de dominar o objeto, por meio da força. Essa pulsão, dirigida para o exterior, representa o único elemento que está presente na crueldade originária da criança. Esta se refere, portanto, à pulsão de dominação, que inicialmente não tem como objetivo o sofrimento do outro, mas também não o considera, não havendo o sentimento de piedade (Laplanche & Pontalis, 2001).

Após a escrita desse texto, Freud (1920/1996) reformulou a noção de pulsão de dominação, a partir da introdução do conceito de pulsão de morte. Para o autor, quando a criança repetia a brincadeira do *fort-dá*, representava um jogo em que ela brincava de *ir embora* com os brinquedos e depois *voltar* com eles. A brincadeira conotava o desaparecimento e o retorno, relacionado à figura materna. A interpretação dessa brincadeira demonstrava uma realização cultural da criança, renunciando à sua satisfação pulsional. Com isso, ela passava de uma posição passiva para uma ativa, relacionada à pulsão de dominação. Dessa forma, as crianças repetem algumas experiências desagradáveis porque, assim, podem dominar suas impressões de modo mais ativo. A pulsão de dominação passa a se remeter a um processo de adaptação do próprio sujeito civilizado e inserido no laço social.

Outra questão fundamental na fase fálica é a vivência do complexo de Édipo. Laplanche e Pontalis (2001) o definem como um “conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais” (p.77), tendo um papel essencial na orientação do desejo dos sujeitos e na estruturação de sua personalidade, com seu ápice durante a vivência da fase fálica e seu declínio, geralmente, na entrada na fase de latência.

O complexo de Édipo, para Freud (1924/1996), “revela sua importância como fenômeno central do período sexual da primeira infância” (p.193), marcado por uma série de identificações que permite a inserção da criança no laço afetivo e social. Quinodoz (2007) afirma que Freud, em nenhuma obra específica, se dedicou a escrever sobre o complexo de Édipo, mesmo tendo discorrido sobre ele em vários de seus escritos. No início, o autor descreveu a evolução desse complexo para o menino. Sendo que, seu

primeiro objeto de afeição é a mãe e, desejando-a incestuosamente e desejando matar o pai, inconscientemente, vivencia fantasiosamente tais desejos. Posteriormente, explicando de maneira resumida, o menino se depara com a angústia de castração, por medo de perder seu pênis, de maneira fantasiosa e inconsciente, então, renuncia a satisfação desses desejos, adentrando no período de latência (Quinodoz, 2007).

Com isso, segundo Lajonquière (2010), o menino buscará ser como o seu pai que passa a representar simbolicamente uma figura doadora, capaz de doar-lhe aquilo que é bom, caracterizando o período de identificações. Nos meninos, segundo Freud (1925a/1996), o complexo de Édipo não é meramente reprimido, mas sim

feito em pedaços pelo choque da castração ameaçada. Suas catexias libidinais são abandonadas, dessexualizadas e, em parte, sublimadas; seus objetos são incorporados ao ego, onde formam o núcleo do superego e fornecem a essa nova estrutura suas qualidades características. Em casos normais, ou melhor, em casos ideais, o complexo de Édipo não existe mais, nem mesmo no inconsciente; o superego se tornou seu herdeiro (Freud, 1925a/1996, p. 285).

Inicialmente, Freud pensou que existia uma simetria em relação à vivência do complexo de Édipo para meninos e meninas. Mas, percebeu que, no caso das meninas, havia uma reversão de sentimentos. Pois, a figura materna também é seu objeto de desejo inconsciente original. Então, na medida em que vão se desenvolvendo, as meninas começam a notar o pênis do sexo oposto e o percebem como superior ao seu, vivenciado fantasiadamente a inveja dele. A menina, percebendo que não tem um pênis, almeja tê-lo. A mãe passa a ser considerada como a responsável pela menina não possuir um, já que ela também não o tem. Processualmente e inconscientemente, a menina vai abandonando seu desejo de ter um pênis e passa a desejar ter um filho, representante do *falo*, com o seu pai, tomando-o como objeto de amor. A mãe, dessa forma, se torna objeto de ciúme da filha. Assim sendo, nas meninas, o complexo de Édipo é uma formação secundária, o que indica um contraste do desenvolvimento psicosssexual nos meninos e nas meninas. Pois, *“enquanto, nos meninos, o complexo de Édipo é destruído pelo complexo de castração, nas meninas, ele se faz possível e é introduzido através do complexo de castração”* (Freud, 1925a/1996, p.285).

Dessa maneira, o complexo de Édipo não se reduz à situação real, porque sua eficácia se refere ao fato de inserir uma instância interditora que “barra o acesso à satisfação naturalmente procurada e que liga inseparavelmente o desejo à lei” (Laplanche & Pontalis, 2001, p.80). A instância interditora é representada pelo superego, que é herdeiro do complexo de Édipo e se instaura por meio da interiorização das interdições e exigências sociais.

O bebê, inicialmente, independente do sexo, fica sujeito ao desejo materno e na fase fálica, especificamente, a “criança reclama o recorte no horizonte de uma figura de estofó semelhante: um pai imaginário capaz de desalojar a criança de sua posição com relação ao desejo materno” (Lajonquière,

2010, p.109). Esse corte delimitado pela figura paterna que permite o deslocamento da posição do bebê em sua relação com a figura materna é considerado como a condição primordial para a existência da civilização, instaurando o limite e a lei.

De tal modo, o complexo de castração está estritamente relacionado com o complexo de Édipo e representa a função interditoria normativa, se relacionando com a ordem cultural. É pela ameaça da castração que a proibição do incesto se instaura e cede espaço para a presença da lei (Laplanche & Pontalis, 2001).

Com a vivência do complexo de Édipo, o supereu se consolida, criando algumas barreiras estéticas e éticas, o que caracteriza a entrada na fase de latência. As crianças vão introjetando as normas e as regras estabelecidas na sociedade, influenciadas inicialmente pelo supereu dos pais, das pessoas com que se relacionam e da sociedade, para a posterior apropriação da própria instância psíquica superegógica (Prizskulnik, 2004).

Nesse processo de constituição subjetiva das crianças e de instauração de leis sociais, Marin (2002) afirma que na psicanálise, a “violência é, enquanto fundadora da civilização, determinante da subjetividade. O homem da cultura é herdeiro e cúmplice de um crime, fato que tenderá a ser negado e perpetuado por toda a humanidade” (p.18). A autora faz referência à vivência do complexo de Édipo e às suas vicissitudes, perpassadas por cada sujeito.

Assim, podemos pensar a violência como fundante da subjetividade ao reconhecer principalmente a ambivalência constante de amor-ódio às figuras parentais, o temor à castração e a submissão ao outro para a preservação da própria subjetividade. O *infans* é, portanto, violentado pelo discurso dos pais, que delimita um espaço separado do seu próprio mundo, culminando no processo de diferenciação entre eu-outro, reconhecendo que existe um outro espaço separado do próprio (Marin, 2002).

Cada sujeito vai se descobrindo na relação com o outro, “ao ser enunciado pelos pais, ao ser iludido e frustrado continuamente no desejo de completude e de ser uno (fusão à mãe)” (Marin, 2002, p.18). As crianças vão gradualmente entendendo que a figura materna não está apenas a serviço de suas necessidades pulsionais e vivenciam privações, frustrações, diferenciando seu eu do mundo externo. Nessa perspectiva, “a renúncia às necessidades pulsionais para preservar a singularidade, a presença inexorável do outro, que determina a existência de cada um, parece constituir, portanto, o paradoxo da subjetividade e da constituição do social” (p.19). É considerado como violência porque há uma imposição social e subjetiva antes mesmo da criança poder manifestar suas vontades, devido a uma necessidade também social e subjetiva.

A criança, dessa forma, no seu processo constituidor subjetivo, sofre essa violência, uma vez que ela “é obrigada a introjetar ou interiorizar uma excitação sexual, portadora de um significado que ultrapassa a capacidade de absorção biopsicológica” (Costa, 2003, p.19), representada pelo desejo dos pais, que é sempre violentador, embora inevitável e necessário.

Nessa perspectiva, consideramos que “é preciso processar um humano. Essa transformação, ou a inclusão em um mundo, supõe uma certa violência primordial, um enquadramento ou assujeitamento a uma ordem específica” (Voltolini, 2011, p. 49). Podemos perceber que o humano é da ordem da relação com os seus diversos outros e, para se relacionar com o mundo, é necessário que sofra certa dose de violência fundamental, renunciando à satisfação plena de seus desejos, que é condição essencial para a vida em sociedade, como afirma Freud (1927/1996; 1930/1996; 1933b/1996).

A violência fundamental emerge, portanto, como um importante conceito nessa discussão. Marin (2002) a define como relacionada ao que fora projetado como ideal em cada criança, sendo um movimento paradoxal de encontro e desencontro entre dois indivíduos que almejam complementar-se, realizar-se e subjetivar-se. Buscando uma eterna satisfação de necessidades que apontam para a falta, para uma perda de estado de equilíbrio e de paz, é considerado como violento quando indica:

o fracasso do encontro pleno, onde se apagam as marcas da diferença. É esse momento paradoxal de encontro/desencontro que chamo de violência fundamental: o contato com uma ruptura, com uma impossibilidade de plenitude, mas que paradoxalmente permite a criação de um novo – é a possibilidade de expressão subjetiva –, do surgimento do Eu e do outro. Mãe/filho, educador/educando, analista/analizando, numa relação que não é aprisionada na rede imaginária da perfeição e sim na possibilidade da construção e criação social, à medida que existem *outros* e mais *outros* (Marin, 2002, p. 83).

Ao reconhecer a violência fundamental, assumindo que não existe o perfeito, nem um encontro pleno entre seres, entendendo que somos plurais que nos constituímos na e pela diferença, estamos admitindo que existe a incompletude, a falta, a ruptura, o encontro/desencontro constante, e também o desejo, a criação para os vários novos. Ao assumir essa violência fundamental, o sujeito participa da ordem social de maneira criativa e ativa, garantindo a sua ordem humana. É importante estar atento “às manifestações dos afetos associados à violência fundamental, e que refletem o jogo da violência pulsional e da violência da civilização tanto na constituição subjetiva quanto na do social” (Marin, 2002, p. 166).

Com isso, afirmamos que no processo de subjetivação das crianças, especificamente, é importante reconhecer seus processos violentos. Segundo Dolto (2005), o adulto deve significar a lei social tanto por meio de suas atitudes quanto de suas palavras, reconhecendo um limite de seus direitos sobre as crianças, mesmo que sejam os próprios filhos ou filhas. Portanto, é “uma questão da identificação psico-afetiva da criança ao espírito da ética do adulto tutelar, ele próprio ordenado em seu desejo adulto e respeitoso da lei” (p.385).

O adulto torna-se, dessa maneira, uma figura de identificação para a criança tanto pela palavra como pelo próprio exemplo. Dolto (2005) ainda pontua que a nossa sociedade deve considerar as leis do inconsciente e do desejo. Por mais violento que seja a recusa da satisfação plena dos desejos, por meio

principalmente do interdito do incesto, esse processo é de extrema importância para a manutenção dos laços sociais e da existência da civilização.

Considerando a importância dos adultos no desenvolvimento das crianças e entendendo que, na nossa sociedade letrada, a escola emerge como uma instituição social fundamental, julgamos relevante discorrer, adiante, sobre as relações entre violência e escola.

3.2. Violência e Escola

Primeiramente, retomaremos o conceito de violência apresentado no primeiro capítulo, considerando seu caráter pulsional e garantindo a presença do outro, do componente social, dos “significados que vão assumir cada movimento em direção à afirmação subjetiva e que são atravessados por toda organização cultural, ela mesma constituída para dar conta dessas noções impulsivas” (Marin, 2002, pp.73-74). Nesse sentido, a violência caracteriza o que há de fundamentalmente humano, pois, “o ser humano é ambivalente, se constitui num processo dialético em que a presença do outro é essencial e por isso mesmo cruel” (p.74).

Entendendo que a escola é uma instituição que influencia e é influenciada pela sua realidade social, podemos afirmar que ela também se relaciona com esse fenômeno da violência. Nas escolas, ela reflete e é reflexo de suas diversas manifestações nos outros segmentos sociais (Reis & Conceição, 2012). Essa se relaciona com a violência social e, ao mesmo tempo, demarca as singularidades de cada contexto escolar-educacional. A realidade, então, não pode ser considerada como algo linear, mas sim, dialético (Laterman, 2003).

Discutir a violência na escola é fundamental, já que esta tem se tornado tema rotineiro de discussões e de reflexões em diversos contextos sociais, demonstrando uma preocupação da sociedade (Abramovay, 2002; Almeida & Aguiar, 2012). Mas, paradoxalmente, “as ações que procuram conter essas violências não têm dado resultados, não conseguem contê-las” (Laterman, 2003, p.204). Apesar dessa grande discussão, não há um reconhecimento de que essa venha diminuindo e “muitas vezes, luta-se contra a violência usando-se os mesmos meios que a produzem” (Pedroza, 2012b, p.170).

Consideramos ser preciso construir uma visão crítica sobre esse fenômeno que permeia as relações sociais e que afetam as pessoas da comunidade escolar. Esta sempre foi tida como um lugar seguro, entretanto, parece haver uma desconstrução dessa característica (Reis & Conceição, 2012). Abramovay (2002) pontua que ela vem enfrentando alguns desafios advindos de questões cotidianas, de suas próprias configurações internas e da desorganização social, que se expressam mediante alguns conflitos. Essa instituição sofre dificuldades em se manter como um lugar de segurança, de formação de cidadãos, de socialização ética e de comunicação por meio do diálogo. Nesse cenário, tais dificuldades tendem a ser mais intensas em um contexto em que as regras da escola são confusas, o diálogo é difícil, os códigos

culturais não são entendidos, as relações de confiança não são estabelecidas, os alunos recebem rótulos e não são escutados.

Faz-se necessário, dessa forma, refletir criticamente, já que o cenário escolar, na nossa sociedade letrada, é fundamental para a interação dos sujeitos, favorecendo as trocas simbólicas e materiais, além de possibilitar os processos sociais, que “estimula configurações de sentido e significados, possibilitando, desse modo, a constituição da subjetividade e a construção das identidades” (Abramovay, 2002, p. 112).

A violência nas escolas expressa alguns comportamentos violentos por parte dos seus membros e, simultaneamente, reflete uma reivindicação aos direitos dessas pessoas tidas como violentas, advinda também do conjunto de falhas das políticas públicas para a educação, como: os recursos disponíveis, a conservação do ambiente, a condição dos educadores e os obstáculos para o trabalho (Laterman, 2003).

Além disso, a violência manifestada pelos alunos pode ser uma contraviolência devido à violência extraclasse social, econômica, psicológica e política que eles sofrem, “desde o tipo de moradias desfavoráveis em contextos de total abandono das condições mínimas de higiene e segurança, até a falta de lazer e perspectivas de um futuro de trabalho” (Pedroza, 2012b, p. 176).

É importante, ademais, compreender que possíveis práticas pedagógicas podem causar insatisfação e tédio nos alunos, fazendo-se necessário rever os processos educacionais aos quais eles são submetidos. Não se trata de justificar os atos violentos na escola devido a essa insatisfação. Mas, ainda assim, não se pode negar que esses atos sejam uma contraviolência com objetivo de atingir a escola como instituição social e os seus processos e regras que, muitas vezes, acabam sendo impostos aos alunos (Reis & Conceição, 2012).

Nesse cenário de imposições, emerge o desrespeito nas relações, os professores estabelecem suas visões e humilham os alunos que, por sua vez, respondem tentando falar mais alto e impor também suas visões. Assim, cada um faz aquilo que tem vontade, sem respeitar o outro, prevalecendo uma noção individualista em que se prioriza o indivíduo sobre o grupo (Laterman, 2003).

Esta autora ainda pontua que existe uma dificuldade do professor se colocar como figura de autoridade e não de autoritarismo. Serafim (2009) acrescenta que há um declínio na função de autoridade no contexto familiar e escolar. Como uma possível consequência, aponta que se essas instituições sociais “dizem ‘não sei’, ‘não vi’, ‘não quero saber’, as crianças podem se tornar objetos a serem ‘consumidos’ e até destruídos. Desse modo, parece ficar explicitada a desordem psíquica que gera a violência com que nos deparamos em nossos dias” (p.145).

Em contrapartida, Lima e Rezende (2013) afirmam que “não há um declínio do poder e da autoridade nas escolas e nas famílias [...] mas uma nova forma de poder nas escolas, o normativo” (p.34). Há, portanto, uma busca dos membros da escola em exercer o controle sobre as crianças, por meio de uma vigilância constante e de segregação daquelas que fogem do controle.

Nesse contexto, a “contemporaneidade é marcada pela hegemonia do capital, tendo como efeito uma crise de sentido” (Lima & Rezende, 2013, pp.44-45). Os alunos parecem ser vistos como objetos; a educação, em crise; os professores, desrespeitados; o interesse pelo conhecimento, esvaído de sentido. Para lidar com isso, os professores buscam se impor e impor suas ideias por meio do controle das ações dos outros, no caso, dos alunos.

As autoras defendem que a psicanálise, nessa perspectiva, pode agir nesse cenário, recuperando o desejo de saber dos sujeitos, orientada por sua ética, pela via do seu não saber, buscando construir algo diferente do que está posto, pois, “o psicanalista escuta ‘um a um’, para que cada sujeito possa nomear seu mal-estar de maneira própria” (Lima & Rezende, 2013, p.50).

Outro fator importante a ser considerado é a noção de limites. Laterman (2003) afirma que essa é presente no discurso dos educadores ao se queixarem que os alunos não têm limites. A sua falta pode se expressar no cotidiano da escola por meio de comportamentos que vão além daqueles esperados, que aparecem, por exemplo, quando há a atuação da violência, agressões verbais e físicas, depredação, ameaças, assédios, deboches, roubos, desafio às figuras de autoridade, incivilidades e indisciplinas.

No entanto, esta autora afirma que “o ser humano precisa [...] ultrapassar limites, ir além daquilo que delimita as fronteiras de suas aparentes possibilidades” (Laterman, 2003, p.221). Então, aqueles alunos que desafiam as regras impostas pelas escolas podem, dentre outros fatores, estar expressando suas necessidades de ultrapassar seus próprios limites. A questão é: “em que medida a escola, que coloca tantos limites como barreiras para que se contenha a desordem promove a ousadia do crescimento, o pulo para além dos limites, a valorização do potencial dos jovens em ir além?” (p.221). É importante entender esse aspecto também de forma dialética, pois, ultrapassar limites é algo que desafia as regras e, ao mesmo tempo, é uma força construtiva e criativa para o desenvolvimento do sujeito.

A disciplina e o limite são exigências da nossa sociedade e, ao mesmo tempo, há uma renúncia de se praticar tais valores e uma acusação à família e à escola por não disciplinar e nem colocar limites nas crianças e nos adolescentes, como afirma Caniato (2009). Nesse sentido, esta autora defende que é necessário considerar a realidade social e reconhecer que os pais e os educadores, por exemplo, também vivem “imersos nessa forma contemporânea de ser homem e inseridos em uma ordem social que quase obriga a todos a darmos obediência e adesão às falácias destruidoras do ser homem” (p.310).

Os seres humanos, assim, acabam reproduzindo, intencionalmente ou não, diferentes formas de violência, tornando-se cúmplices da barbárie. A autora acrescenta que é preciso refletir sobre os fundamentos políticos e éticos em que as relações sociais estão se pautando, não buscando encontrar os culpados e nem reforçar a briga entre família e escola. É urgente, pois, pensar em maneiras para que os educadores e os pais recuperem sua dignidade e autoridade que vem sendo perdida. Entretanto, “sozinhos nada podem fazer, estando, como todos estamos, sob as botas opressoras e excludentes do vendaval

neoliberal” (Caniato, 2009, p.315). Sendo assim, “não podemos, para humanizar a educação, desumanizar os educadores, cobrando-lhes o que ultrapassa seu papel social específico e seus limites pessoais” (p.318).

Ademais, a escola poderia ser um espaço propício à criatividade, como um lugar não restrito apenas ao processo de ensino e aprendizagem, mas sim, um universo capaz de mudar os sujeitos e a realidade social. É necessário que ela se amplie, incluindo a dimensão criativa de “si e do mundo, o que pode acabar por evocar os campos da política, da ética e da estética” (Maciel, 2013, p. 176). Dessa forma, é possível construir meios de intervenção que almejam uma relação mais criativa e menos impositiva e violenta entre os sujeitos.

Ornellas (2012) acrescenta que a violência nas escolas, ora exposta, ora velada, acusa e incomoda seus arredores. A autora retoma o conceito de violência fundamental e afirma que é preciso que a escola reconheça as relações que acontecem no seu ambiente, acolhendo os “restos de violência deixados na sala de aula, nos corredores, aqueles que as câmeras registram; os passos andados e, no portão de entrada, quando um suspiro de alívio anuncia o que fez falta e aquilo que o outro fez faltar” (p.143).

Ao educador, caberia a função de desejar que o educando se veja como um sujeito de desejo, incluindo nas suas ações a ousadia de “sair da ordem simétrica do saber cartesiano, provocar a dialética do saber, e mostrar que a relação com o outro é marcada pela incompletude” (Ornellas, 2012, p.143).

Precisamos, assim, considerar que muitas são as vivências conflituosas no âmbito escolar, mas também precisamos reconhecer que tais conflitos podem ser trabalhados de forma a promover recursos de personalidade do sujeito. Estamos sempre em conflito e, a escola, como instituição que permeia a diversidade e a pluralidade humana, acaba gerando outros conflitos. A forma de lidar com eles depende, dentre tantos fatores, do desenvolvimento da pessoa, uma vez que a “briga de criança de dois anos é diferente do embate de uma de sete e muito mais das lutas entre adolescentes” (Pedroza, 2012b, p.172). E, quando os sujeitos já não encontram palavras para expressar seus conflitos e argumentos, podem chegar a atuar a violência. Portanto, evidenciamos a necessidade de que haja um acolhimento dos conflitos e da violência no âmbito escolar, no sentido de permitir a sua elaboração e ressignificação.

Nessa perspectiva, a escola, como instituição social, tem o desafio de trocar palavras entre os seus atores, não se calando perante os fatos, possibilitando a criação de um diálogo e almejando a criação de novos saberes. As diferentes vozes podem permitir a simbolização, “de modo que a violência e a agressividade, próprias do humano, possam ser (re) significadas, intra e intersubjetivamente, e se expressar por vias culturalmente aceitas” (Almeida & Aguiar, 2012, p.164). A partir disso, apontamos a relevância de conceber a escola também como um lugar de infância, de criação e de abertura para o novo.

3.3 A escola como um lugar de infância

A escola, sozinha, não será capaz de mudar o mundo, mas, ela deve se comprometer a ser um lugar de educação de sujeitos que poderão transformá-lo. Para tanto, necessita ser “o lugar de encontros, que reconheça as dificuldades de toda ordem que geram muitas vezes sofrimentos psíquicos e até físicos em todos os que a compõem” (Pedroza, 2012b, p.174).

Simultaneamente, o ambiente escolar pode ser um lugar de respeito mútuo entre os sujeitos, transmitindo regras que façam sentido, ao invés de ser um lugar de submissão das crianças. É fundamental, então, que as regras sejam discutidas e debatidas, envolvendo a participação de todos, para que elas façam sentido e sejam, de fato, cumpridas (Pedroza, 2012b).

Pois, como Dolto (2005) afirma, quando uma criança gosta daquilo que faz, ela se empenha e a experiência adquire um sentido para ela. A autora considera a escola como lugar de vida e de humanização, mas pontua que sua estrutura precisa ser repensada. A escola, portanto, “deveria ser um lugar em que cada adulto propõe alguma coisa a conquistar em vez de impor à criança assumir algo sem que ela de fato deseje isso” (p.300). As crianças, dessa forma, poderiam se desenvolver com gosto, buscando se esforçar, não mais por temor, mas sim por um sentimento de liberdade de poder ser autêntica, diferente dos demais, tolerada e amada em suas singularidades. Assim sendo, acreditamos ser fundamental escutar cada sujeito envolvido e valorizar suas concepções.

A escola, dessa forma, poderia ser um ambiente suficientemente bom para o desenvolvimento da criança e para a maturação do ego. É preciso enfatizar a necessidade dos adultos se adaptarem à criança para que esta possa se desenvolver de modo a diferenciar seu ‘eu’ do ‘não-eu’. Essa função ambiental de segurança permitirá a integração da criança, estabelecendo o estágio do ‘eu sou’ no processo de progressão contínua da dependência absoluta para a relativa e, depois, rumo à independência. Nessa perspectiva, a “independência nunca é absoluta. O indivíduo normal não se torna isolado, mas se torna relacionado ao ambiente de um modo que se pode dizer sempre o indivíduo e o ambiente interdependentes” (Winnicott, 1979/1983, p.80).

Desse modo, o processo de socialização é fundamental no desenvolvimento infantil, considerando a importância da escola como instituição social, na passagem do ambiente primário familiar, para esse secundário. Quando o ambiente é suficientemente bom, torna-se possível o progresso continuado dos processos de maturação da criança. Mas, “o ambiente não faz a criança. Na melhor das hipóteses possibilita à criança concretizar seu potencial” (Winnicott, 1979/1983, p.81). O ambiente suficientemente bom refere-se à apresentação contínua do mundo à criança o que, necessariamente, aponta para falhas e para a imperfeição. Pois, é algo que não pode ser realizado mecanicamente, “só pode ser feito pelo manejo contínuo por um ser humano que se revele ele mesmo [...] perfeição pertence a máquinas; o que uma criança consegue é justamente aquilo que ela precisa, o cuidado e a atenção de alguém” (p.83).

Outro autor que contribui com a ideia de se valorizar a adaptação dos adultos às crianças, no sentido de poder compreendê-las, é Ferenczi (1927/2011). Para ele, com base na psicanálise de Freud, é preciso que pais e educadores estejam atentos às reações das crianças para saber sobre suas situações, seus sentimentos e acolhê-las de maneira singular.

A partir disso, apontamos a necessidade de pensar também nessa criança que será acolhida pela escola, pela família e pela sociedade. Desse modo, apresentamos outra perspectiva de infância, evidenciando-a, “como símbolo da afirmação, figura do novo, espaço de liberdade. A infância será uma metáfora da criação do pensamento; uma imagem de ruptura, de descontinuidade, de quebra do normal e do estabelecido” (Kohan, 2005, p.116). Nesse sentido, a infância não está restrita à fase cronológica da criança. Este autor a define como

os sem voz, os que não nascem falando, aqueles que estão aprendendo a falar e a ser falados. Mais uma vez, não devemos entender a infância apenas como idade cronológica. Infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo [...] é aquele que pensa de novo e faz pensar de novo. Cada vez pela primeira vez. O mundo não é o que pensamos. “Nossa” história está inacabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância (Kohan, 2005, pp.246-247).

Pulino (2012) compartilha dessa ideia ao afirmar que infância é a abertura para o encontro, para a criação e para o novo, como algo que escapa ao domínio do tempo cronológico. Nesse encontro, podemos ouvir o desconhecido, sair do nosso lugar, ver cenas diferentes, brincar um novo jogo, brincar de ser o outro e de ser com o outro. É preciso, pois, estar disposto a ouvir outras vozes. Oliveira (2012) retoma a importância de se ouvir as vozes das próprias crianças, uma vez que, muitas vezes, nossos discursos sobre elas não se encontram com as falas delas.

Com base nessas ideias, pensar a escola como lugar de infância é entender que nos seus processos, há um contínuo nascer, um desequilíbrio, um não saber tudo, um não falar tudo, um caminho de buscas, de novos territórios, de possibilidades de encontro, de alteridade, de diferença e de experiência.

Ademais, Pedroza (2012b) acrescenta que é essencial considerar os aspectos afetivos no contexto escolar, reconhecendo as necessidades do aluno de ser amado, de descobrir e explorar o mundo, de se sentir seguro, de encontrar prazer no que faz e de manifestar seus afetos, tanto amorosos como hostis. Para tanto, é preciso que, na escola, haja um espaço de criação em que os educadores também possam ser ouvidos, encontrando apoio para suas reflexões e atuações. Dessa maneira, evidenciamos a necessidade de encontrar formas para que cada sujeito envolvido no âmbito escolar seja sensível ao outro, assumindo diante das situações educativas, todos os seus paradoxos e almejando a construção do novo.

Aos educadores, caberia a função de devolver à infância a sua presença enigmática, entendendo que a infância é um outro, que vai além das tentativas de sua captura, que abre um vazio, que questiona nossos saberes e nosso poder. A infância não é um objeto de estudo científico, mas sim, é aquilo que ainda

não sabemos, aquilo que ainda não conhecemos por completo (e que nunca conheceremos). Precisamos estar dispostos a conhecer e nos aproximar daquilo que ainda não sabemos. É necessário estar aberto para a surpresa, para a infância e sua presença enigmática, para a alteridade, para o novo e o desconhecido, reconhecendo os questionamentos e as inquietações advindos desse processo. Com isso, “na medida em que encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar” (Larrosa, 2010, p. 186).

A educação, assim, apresenta uma relação direta com a infância, sendo que é uma das maneiras com que o “mundo *recebe* os que nascem [...] receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa” (Larrosa, 2010, p. 188). Considerando que constantemente nascem novos seres humanos, o tempo sempre estará aberto para o aparecimento de algo novo e um novo começo. Mas, para isso, é preciso que cada sujeito possa renovar-se e estar aberto a essa novidade.

Além disso, é fundamental mudar a lógica de acreditar que a infância é aquilo que os nossos saberes já capturaram, dominaram e objetivaram, mas sim, reconhecer que a “verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo” (Larrosa, 2010, p.195).

Korczak (1981) pontua que é preciso repensar o processo educacional, sendo necessário considerar o aluno como um sujeito inteiro, com suas percepções, sua afetividade, seus sentidos, seus sentimentos, sua expressão, sua criatividade e sua capacidade crítica, contribuindo para que ele próprio possa construir sua visão de mundo. Portanto, é essencial que se questione mais sobre a educação. Para tanto, devemos estar abertos e inquietos, refletindo sobre o cotidiano pedagógico e as práticas educacionais.

Ainda para Korczak (2009), a criança não é um indivíduo que virá a ser, ela já é um sujeito ativo no mundo, uma cidadã, autora de sua história e participante do seu processo educacional, devendo estar sempre envolvida nas decisões que lhes cabem. Concordamos com o autor, ao afirmar que a verdadeira autoridade do adulto, aquela que ajuda a criança a crescer e a se proteger, consiste em autorizar e não apenas interditar, sendo uma oposição a todas as formas de poder feroz que levam à submissão que somente causam medo. É também fundamental que não se atribua às crianças exigência excessiva e nem as infantilize retardando seu exercício como cidadã.

Esse autor ainda defende a ideia de que as crianças merecem respeito, confiança e benevolência. É imprescindível por fim às interdições despotas, às regras restritas, insensatas e inaplicáveis e ao monitoramento suspeito. Assim sendo, almeja-se uma compreensão mútua plena de diálogo e de respeito, levando em conta a experiência de cada um, que pode permitir uma coesão na vida e no trabalho.

Ademais, é relevante considerar que a criança realmente tem futuro pela frente, mas tem também um passado, com eventos, memórias e lembranças, que devem ser valorizados. É essencial que se escute o que cada criança tem a dizer sobre si e sobre o mundo, sem subestimá-las, garantindo assim, que sejam respeitadas em seus direitos.

No âmbito da educação infantil, Pulino (2001) aponta que é importante entender o que se concebe como infância, qual lugar que as crianças ocupam na sociedade, bem como qual é a nossa compreensão sobre educação infantil. A autora considera a criança como um outro que será recebido e, nós, adultos que vamos recebê-las, não podemos dissolver sua alteridade e nem reduzi-las à uma condição de coisa, portanto, devemos dar espaço para que, ao seu modo, elas se introduzam na sociedade.

Contudo, parece haver uma tendência das escolas em delinear um lugar reservado a elas, um lugar homogeneizado que não reconhece as especificidades de cada uma. Porém, é possível uma superação dessa condição e a escola desempenha papel fundamental, ao possibilitar que a criança ultrapasse esse limite, saindo desse lugar reservado a ela, daquilo que é prometido e esperado, criando outras possibilidades de desenvolvimento (Pulino, 2001).

É essencial, portanto, que a escola reconheça cada criança em suas especificidades, desenvolvendo uma escuta e um olhar específicos, para que as crianças encontrem espaço para se expressarem, da sua maneira. Assim, a escola passa a ser um lugar de infância, de encontro, de abertura às novidades, às surpresas e ao inusitado. Precisamos, pois, ter “um encontro marcado com a criança que nasce a cada dia – este é o compromisso da educação que amplia as possibilidades de o homem estar no mundo” (Pulino, 2001, p.39).

A partir disso, propomos, neste trabalho, escutar as concepções das crianças da educação infantil sobre violência, entendendo que elas são autoras de suas histórias e sujeitos ativos em seu processo constituidor e, por isso, é fundamental escutar suas expressões, sentimentos e concepções, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e de desejos.

III – OBJETIVOS DA PESQUISA

Reconhecemos as crianças como seres ativos em seu processo constituidor, capazes de expressar suas próprias concepções sobre diferentes assuntos. Nesta pesquisa, especificamente, evidenciamos que a temática da violência pode ser também dita por esses sujeitos da infância. Consideramos ser importante ouvir as vozes das próprias crianças sobre violência, pois, muitas vezes, nossos discursos acerca desse fenômeno não se encontram com as falas delas.

Defendemos que a violência possui seu caráter pulsional e também o componente social e cultural, caracterizando o que há de fundamentalmente humano. Ressaltamos, ademais, a importância de realizar pesquisas com as crianças, pois, são sujeitos que atuam socialmente, influenciando e sendo influenciadas no e pelo mundo em que vivem. A partir disso, acreditamos que se torna relevante pesquisar as concepções das crianças da educação infantil sobre violência, o que faremos a partir dos seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Compreender as concepções de crianças sobre violência, em uma turma do primeiro período da educação infantil.

Objetivos Específicos:

1. Criar um ambiente de escuta para compreender as concepções de crianças sobre violência na educação infantil;
2. Proporcionar espaços para manifestações das expressões corporais, orais e gráficas das crianças em relação à violência, por meio de suas falas, brincadeiras, movimentos e desenhos;
3. Analisar como as educadoras dessas crianças se posicionam sobre a questão da violência na educação infantil.

IV – METODOLOGIA

1. Pressupostos metodológicos

Esta pesquisa teve caráter qualitativo e empírico, utilizando o método psicanalítico de investigação, a fim de alcançar os objetivos propostos. Dessa forma, almejou-se compreender o significado oculto daquilo que é conhecido, através do estudo da complexa interrelação entre os fenômenos. Para isso, necessitou-se abdicar do universo consensual das relações, da forma como normalmente se olha, escuta e compreende, a fim de fazer emergir o que se encontra inacessível (Hermann, 1993). Portanto, a investigação qualitativa baseou-se nos pressupostos psicanalíticos, acontecendo por meio das falas e associações livres dos sujeitos da pesquisa, da utilização da brincadeira, de histórias infantis e de desenhos com as crianças, além das interpretações da pesquisadora.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), no processo de investigação qualitativa, há uma preocupação em entender o contexto da história das instituições pesquisadas, bem como em analisar as informações obtidas nos processos da pesquisa em toda a sua riqueza, respeitando ao máximo a forma pela qual foram registrados. Além disso, há um interesse maior pelo processo da pesquisa do que pelo resultado ou produto final. Portanto, o “processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (p. 51). O objetivo de uma investigação qualitativa é compreender as relações e as experiências humanas, por meio da maneira com a qual as pessoas constroem seus sentidos, significados e os descrevem.

A pesquisa qualitativa é, dessa forma, um processo de produção de conhecimento permanente. Pois, durante seu desenvolver, novas questões podem surgir e indicar um novo caminho, implicando em uma postura flexível do pesquisador. Em relação a pesquisas com crianças, as entrevistas ou oficinas são importantes para estudar alguns temas que ainda não foram abordados com profundidade a partir da própria visão delas. Essas permitem ao pesquisador estar em uma posição de aprendiz, na qual é possível a abertura de diversos caminhos (Trautwein, 2010).

Para se aproximar das crianças, existem diversas formas, tais como: o uso de desenhos, jogos, brincadeiras, observações, arte, imagens e histórias. Em relação ao aspecto ético, a pesquisa com criança exige a autorização dos seus responsáveis, além de alguns cuidados que precisam ser tomados, por exemplo:

dar especial atenção à questão ética do consentimento e da manutenção da participação das crianças: após obter a autorização dos seus responsáveis, agir de modo que elas não se sintam constrangidas a participar da pesquisa, deixando bastante clara a possibilidade de elas aceitarem ou não o convite que lhes é feito; e ficar atento para perceber se as crianças estão confortáveis e interessadas nessa participação ao longo de todo o processo da pesquisa, mesmo que a desistência de alguém não seja conveniente para os seus objetivos. Vale lembrar que o interesse para a

realização da pesquisa não parte da criança e, ao contrário do pesquisador, para ela é uma proposta nova e nem sempre muito clara (Cruz, 2010, p.15).

É preciso, nesse sentido, considerar que as crianças são sujeitos de direitos e de desejos, não almejando avaliá-las ou definir suas especificidades, mas sim, buscando conhecer e valorizar aquilo que elas pensam e sentem. Assim, “à percepção da criança como competente para falar vem somando-se o reconhecimento de que ela deve ser ouvida” (Cruz, 2010, p.12). Esta autora ainda pontua que é importante que o pesquisador estabeleça um vínculo com as crianças, adentrando processualmente no ambiente delas, criando uma confiança com o pesquisador. Essas, dessa forma, podem ficar mais livres para falar aquilo que realmente pensam.

Escutar as crianças é, além disso, uma postura política que envolve uma ampliação de conhecimentos, entendendo melhor como elas vivem, quais são seus contextos, seus sentimentos e seus pensamentos. Ademais, o “empenho em escutar as crianças é movido também por uma forte insatisfação acerca da situação atual da infância e, portanto, pelo desejo de mudança” (Cruz, 2010, p. 18).

Retomamos, dessa maneira, as contribuições de Korczak (2009), ao afirmar que é fundamental considerar o direito das crianças ao respeito. Para ele, a criança já é uma cidadã, devendo sempre acompanhar e interferir nas decisões que lhe cabem. Assim, é imprescindível que elas falem por si mesmas, cabendo ao adulto escutá-las, respeitando-as em seus direitos.

Alderson (2005) pontua que, internacionalmente, os direitos das crianças ganharam uma nova dimensão, a partir do seu direito de participação, substituindo a visão de que a criança é menosprezada, frágil, submissa e excluída. A autora afirma que a partir da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1989, sobre os direitos da criança, passou a ser reconhecido como um direito dela a participação em atividades e decisões que as afetam. Assim, tornou-se fundamental escutar o que ela tem a dizer, pois, ela é a fonte primária de conhecimento sobre suas experiências e visões.

A partir disso, consideramos que é preciso superar um caráter puramente de descrição da ciência, calcado em uma separação entre sujeito e objeto, buscando garantir a objetividade e neutralidade. Defendemos que existe uma relação entre sujeitos, considerando o pesquisador e os participantes da pesquisa. Além disso, acreditamos ser importante considerar as especificidades do contexto que está sendo pesquisado, abarcando suas singularidades e as histórias dos sujeitos envolvidos.

2. Contexto

Optamos por realizar a pesquisa em uma escola pública de educação infantil, localizada em uma Região Administrativa do Distrito Federal. Essa é uma escola inclusiva que atende a 428 crianças, entre zero e cinco anos. A equipe pedagógica é composta por: três coordenadoras pedagógicas; uma orientadora educacional; uma pedagoga; uma psicóloga; uma professora para a Sala de Recursos; quatorze professoras

regentes (para as etapas de 1º e 2º períodos); uma professora contratada por 20 horas semanais de serviço, substituindo duas turmas com redução de carga horária docente; dez professoras regentes destinadas à Educação Precoce; quatro professoras regentes destinadas à Classe Especial; sete professoras readaptadas que desempenham trabalhos técnico-pedagógicos; três monitores; dois auxiliares de secretaria; duas merendeiras; dois agentes de portaria; dois apoios administrativos; além de quatro vigias (PPP, 2012).

3. Sujeitos Participantes

O contato com as educadoras da escola foi feito em um momento em que todas estavam reunidas e a diretora escolheu, a partir de sorteio, uma professora do primeiro período da educação infantil para participar da pesquisa. Dessa forma, os sujeitos participantes foram: 15 crianças dessa turma e cinco educadoras, incluindo: a coordenadora pedagógica, a diretora da escola, a merendeira, a professora regente e a psicóloga escolar.

4. Instrumentos e Materiais

Foram utilizados os seguintes instrumentos e materiais: gravador de áudio nas oficinas com as crianças e nas entrevistas semiestruturadas com suas educadoras; jogos, histórias infantis, papéis, lápis, lápis de cor, giz de cera e massinhas de modelar, a fim de propiciar um ambiente descontraído de fala das crianças nas oficinas; diário de campo; e um roteiro para as entrevistas semiestruturadas com as educadoras (Anexo A).

5. Procedimentos metodológicos

Para a efetivação da pesquisa, inicialmente, o projeto foi devidamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH/UnB), sob o nº 200.708. A aprovação foi obtida no dia 20 de fevereiro de 2013 (Anexo B).

A escolha da instituição se deu devido ao fácil acesso da pesquisadora e à disponibilidade da mesma em participar. Após solicitação do Projeto Político Pedagógico (PPP), a diretora e a coordenadora pedagógica entregaram uma cópia do mesmo de 2012, pois o de 2013 estava em processo de elaboração. Além disso, foram disponibilizados: o calendário escolar de 2013 da educação infantil; uma carta sobre o período de adaptação das crianças, que acontece na primeira semana de aula; e uma avaliação institucional que os professores respondem no final do ano.

Foi realizada a leitura desse material, para contextualizar a instituição e saber sobre sua proposta político pedagógica. Depois, entramos novamente em contato com a escola para realizar o agendamento das atividades e solicitação da autorização dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo C). A diretora disse que poderíamos participar da reunião de coordenação

pedagógica com a equipe escolar que acontecia quinzenalmente. Por uma preferência de horários, participamos da reunião da tarde, já que essas educadoras estariam em sala de aula com as crianças pela manhã, período em que estaríamos com elas durante a realização da pesquisa.

Depois da escolha da turma do primeiro período, agendamos a primeira observação participante (Brandão, 1986) e combinamos que ficaríamos o período todo, participando de todas as atividades com as crianças e com a professora da turma. Fomos duas sextas-feiras seguidas, realizando as observações participantes, com o objetivo de conhecer e explorar o ambiente que as crianças estavam inseridas, buscando investigar como era aquele espaço, quais suas características, como as percebíamos, o que mais nos chamava à atenção, além de ir aproximando das crianças e da professora, estabelecendo um vínculo inicial com elas. As observações foram registradas no diário de campo, depois de cada encontro, sendo que nenhuma informação era anotada durante o período que estávamos na escola.

Além disso, realizamos cinco entrevistas semiestruturadas com cada educadora das crianças. Essas aconteceram na própria escola de acordo com a disponibilidade das participantes. Elaboramos também quatro oficinas em grupo com aquelas crianças que aceitaram participar, usando alguns elementos lúdicos, como jogos, brincadeiras, desenhos, histórias infantis, massinhas de modelar, a fim de proporcionar um ambiente descontraído de fala. Essas oficinas foram realizadas na própria escola, também de acordo com a disponibilidade dos participantes. Todas as crianças estavam com o Termo de Assentimento (Anexo D), devidamente assinado pelos pais ou responsáveis.

Julgamos necessário ter feito o convite às crianças para participar da pesquisa, considerando que elas poderiam e deveriam exprimir seu aceite ou recusa, respeitando sempre seu direito à liberdade de expressão, de escolha e de decidir sobre si mesmas. Com essa opção, nesta pesquisa, aquelas que não quisessem participar, poderiam ter uma atividade substituta na escola, o que foi negociado de antemão com a instituição. No entanto, não houve nenhuma criança que se recusasse a participar e nenhum pai e/ou responsável que não assinasse o Termo de Assentimento.

As oficinas com as crianças e as entrevistas com as educadoras foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra. Por fim, propomos um encontro com a equipe da escola para realizar uma reunião devolutiva, contando os caminhos percorridos e os resultados obtidos.

6. Procedimentos de análise

A análise das informações obtidas nesta pesquisa – por meio da leitura do PPP, das observações participantes, das entrevistas com as educadoras e das oficinas com as crianças – foi feita com base na fundamentação teórica e nas considerações metodológicas apresentadas neste trabalho.

Buscamos, com isso, elaborar um procedimento de análise que abarcasse a possibilidade de construção ativa e interpretativa da pesquisadora sobre os diferentes momentos da pesquisa. A partir disso,

nos baseamos na proposta de Bardin (1977/2010) acerca da análise de conteúdo, considerando-a como uma possibilidade de efetivar uma compreensão das informações obtidas que vai além dos conteúdos imediatos dos momentos da pesquisa, revelando significados ocultos nas falas dos sujeitos. A análise de conteúdo, dessa forma, trabalha a fala dos sujeitos e suas significações, procurando conhecer o que está por trás daquilo que é expresso.

Retomamos Hermann (1993) ao caracterizar o método psicanalítico que almeja compreender o significado oculto daquilo que é conhecido, por meio do entendimento da complexa interrelação entre os fenômenos. Sendo assim, foi necessário ir além do universo consensual das relações, da forma como normalmente se olha, escuta e compreende, a fim de fazer emergir aquilo que se encontra inacessível.

Além disso, Bardin (1977/2010) propõe que seja feita uma categorização das informações, levando em conta o seu contexto. Para tanto, sugere que seja feita uma pré-análise; uma exploração do material; e inferências e interpretações. Os critérios de categorização são definidos pelo próprio pesquisador, com base nos seus objetivos. É importante dividir e reagrupar o material em categorias analíticas, considerando os contextos de sua produção para a apreensão dos significados implícitos.

Na fase inicial de pré-análise, há uma organização das informações, almejando operacionalizá-las, o que corresponde a um período de intuições e sistematização de ideias. Nessa primeira atividade, é realizada uma leitura flutuante, para conhecer o texto, “deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura ‘flutuante’, por analogia com a atitude do psicanalista” (Bardin, 1977/2010, p.122).

A partir disso, é necessário entender o porquê de se analisar o material, além de saber como analisá-lo. É importante codificá-lo, o que corresponde a uma representação de seu conteúdo e a uma atribuição de sentido. Assim, os temas emergem a partir das unidades de significação que são encontradas no texto analisado. Na pesquisa qualitativa, existe uma maleabilidade em seu funcionamento, então, seus processos também são maleáveis e, ao mesmo tempo, prioriza o rigor científico. O que importa é o entendimento e a interpretação do conteúdo trazido pelos participantes, o que vai além de um seguimento rígido de etapas descritivas. A análise de conteúdo, desse modo, também tem como característica a inferência que se baseia no posicionamento do pesquisador e não em indicadores quantitativos, possibilitando acessar fatores de ordem psicológica, histórica e social.

Sendo assim, nesta pesquisa, a análise do momento empírico está relacionada com uma reflexão crítica, apontando a importância de se estabelecer um diálogo entre a fundamentação teórica e a análise desse momento. Dessa forma, de acordo com o objetivo da pesquisa, foram construídas três categorias temáticas a partir das entrevistas com as educadoras: 1. o instruir, o educar e o cuidar na educação infantil; 2. motivações no trabalho com crianças e as concepções de infância para as educadoras e 3. os posicionamentos das educadoras sobre a violência na educação infantil; e as quatro categorias temáticas

que emergiram a partir das falas das crianças nas oficinas: 1. diferença nas concepções sobre bagunça e brincadeira; 2. a ambivalência dos seres humanos e as histórias infantis; 3. a obediência na educação infantil e 4. as concepções das crianças da educação infantil sobre violência.

V – RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DIFERENTES MOMENTOS DA PESQUISA

*“Porque se a gente fala a partir de ser criança,
a gente faz comunhão:
de um orvalho e sua aranha,
de uma tarde e suas garças,
de um pássaro e sua árvore.
Então eu trago das minhas raízes crianceiras
a visão comungante e oblíqua das coisas”.*

Manoel de Barros (2003, s/p) in Memórias Inventadas: A infância.

Neste capítulo, apresentaremos os resultados das vivências na realização da pesquisa e as discussões dos seus diferentes momentos. Serão expostos os seguintes itens: o contexto da escola e o seu PPP; observações participantes; entrevistas com as educadoras, abarcando três categorias temáticas: 1. o instruir, o educar e o cuidar na educação infantil; 2. motivações no trabalho com crianças e as concepções de infância para as educadoras e 3. os posicionamentos das educadoras sobre a violência na educação infantil; e as oficinas com as crianças do primeiro período da educação infantil, formando quatro categorias temáticas: 1. diferença nas concepções sobre bagunça e brincadeira; 2. a ambivalência dos seres humanos e as histórias infantis; 3. a obediência na educação infantil e 4. as concepções das crianças da educação infantil sobre violência.

Essas sete categorias temáticas se originaram a partir das falas dos sujeitos levando-se em consideração a leitura, codificação, inferências e interpretações do que foi pesquisado, como é proposto por Bardin (1977/2010) acerca da análise de conteúdo. Procuramos desse modo, estabelecer um diálogo com os referenciais teóricos expostos ao longo deste trabalho e explicitar nossas contribuições para as discussões.

1. O contexto da escola e o seu Projeto Político Pedagógico (PPP)

Desde o primeiro contato com a escola que participou da pesquisa, fomos bem recebidas e os educadores se mostravam interessados e disponíveis, almejando que ocorresse uma boa parceria entre a escola e a pesquisadora. Tivemos um encontro com a diretora e a coordenadora pedagógica, para esclarecimentos sobre o procedimento da pesquisa: conhecimento sobre o PPP, observações participantes, oficinas com as crianças de uma turma do primeiro período e entrevistas com algumas de suas educadoras.

O ambiente dessa escola nos pareceu agradável, por ser colorido, arejado, com um pátio no centro, abarcando as nove salas à sua volta. Percebemos que desde o primeiro momento de exposição do tema sobre as concepções de violência para as crianças da educação infantil, emergiram falas no sentido de desejar que a escola fosse um modelo de educação sem violência.

A fim de contextualizar essa escola, apresentaremos alguns pressupostos estabelecidos no seu PPP de 2012. Destacamos que ela se fundou em 1968, como Escola Classe, atendendo aos alunos do ensino fundamental até o ano de 2003. A partir de 2004, passou a atender também as crianças de quatro a seis anos de idade. Em 2005, transformou-se em Centro de Educação Infantil, especificamente, e em 2006, além de oferecer a modalidade de educação infantil para crianças de quatro e cinco anos, também passou a atender às crianças com necessidades especiais de zero a três anos, por meio do programa de educação precoce, caracterizando-se como uma escola inclusiva, atendendo, hoje, a um total de 428 crianças. Em 2012, uma nova equipe gestora assumiu a direção da escola, buscando implementar o processo de Gestão Democrática, a partir da democratização do processo de ensino e da eleição de dirigentes escolares (PPP, 2012).

Essa instituição busca cumprir sua especificidade de escola inclusiva, por meio da construção de um espaço em que todas as crianças possam usufruir do seu direito à vida plena e cidadã, desenvolvendo competências para viver com autonomia e “superar suas condições limitantes” (PPP, 2012, p.5).

Seus horários de funcionamento são de 7:30 às 12:30 e de 13:00 às 18:00, abarcando: educação precoce, 1º e 2º períodos de educação infantil, e classe especial, atendendo aos alunos diagnosticados com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Em relação ao 1º período, há três turmas de integração inversa, no turno matutino, com 50 crianças, sendo que cinco delas têm necessidades educacionais especiais, com uma média de 15 por sala; e no vespertino, quatro turmas, sendo três de integração inversa com 67 crianças, incluindo também cinco com necessidades educacionais especiais. Já no 2º período, são quatro turmas, no turno matutino, sendo uma de integração inversa, com 90 crianças e duas delas têm necessidades educacionais especiais; no vespertino, são três turmas, sendo que uma delas é de integração inversa incluindo 68 crianças com duas com necessidades educacionais especiais. Já na educação precoce, todas são diagnosticadas com necessidades educacionais especiais, sendo que no turno matutino são cinco turmas com 70 crianças, enquanto que no vespertino, são cinco turmas com 75. As classes especiais – TGD abarcam duas turmas com quatro crianças no turno matutino e também duas turmas com quatro crianças no vespertino, como está ilustrado no quadro abaixo (PPP, 2012).

	Turno Matutino	Turno Vespertino
1º período	3 turmas de integração inversa, com 50 crianças, 5 com necessidades educacionais especiais	4 turmas (3 de integração inversa), com 67 crianças, 5 com necessidades educacionais especiais
2º período	4 turmas (1 de integração inversa), com 90 crianças, 2 com necessidades educacionais especiais	3 turmas (1 de integração inversa), com 68 crianças, 2 com necessidades educacionais especiais
Educação Precoce	5 turmas com 70 crianças (todas com necessidades educacionais especiais)	5 turmas com 75 crianças (todas com necessidades educacionais especiais)
Classe Especial	2 turmas com 4 crianças com TGD	2 turmas com 4 crianças com TGD

A fim de atender a essas crianças, a escola conta com 14 professoras regentes para o 1º e 2º períodos, uma professora substituta contratada por 20 horas semanais, 10 professoras na educação precoce, 10 professores de educação física também na educação precoce, quatro professoras regentes na classe especial – TGD, além dos demais funcionários (PPP, 2012).

As atividades do 1º e 2º períodos e das classes especiais – TDG têm a regência de uma professora, com a duração de cinco horas diárias. Já as turmas de educação precoce tem uma professora regente, com duração de 45 minutos, acontecendo até três vezes por semana, ocorrendo individualmente ou em grupo, além do atendimento com a professora de Educação Física, por mais 45 minutos. Os professores possuem uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais, sendo que 25 horas são em regência e 15 em coordenação pedagógica, que acontece no turno contrário da regência, o que é estabelecido pela Portaria 27 da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE/DF (PPP, 2012).

Nesse processo de leitura do PPP, foi possível conhecer um pouco mais da escola e da sua proposta político pedagógica. Esse é construído continuamente pela comunidade escolar, o que demonstra um envolvimento do coletivo na elaboração das propostas, além de haver constantes avaliações de suas ações, o que é feito por meio de reuniões e questionários. Ele destaca que se busca “transformar a escola num ambiente físico e humano capaz de propiciar a vivência plena da infância, ampliando e enriquecendo o conhecimento da criança” (PPP, 2012, p.5).

Os grandes eixos norteadores constituem-se no “brincar; na inclusão; na formação de cidadãos; na formação da consciência ecológica; na construção do leitor crítico, reflexivo e atuante; na democratização das ações e na formação do cidadão apto para atuar e transformar seu ambiente de convivência” (PPP, 2012, p.17). Desse modo, suas ações são planejadas de forma a cumprir as funções que são indispensáveis para a escola: cuidar e educar. Para desempenhá-las, defende-se que “é fundamental que seu ambiente físico seja ‘brincável’, promotor de aventuras, descobertas e aprendizagens, capaz de facilitar a interação criança-criança, criança-adulto e criança-meio ambiente, além de ser acessível para todos” (PPP, 2012, p.18).

Ainda segundo o PPP (2012), a escola se baseia em cinco princípios que norteiam sua prática educativa, sendo eles: estético, epistemológico, ético, didático-pedagógico e da autonomia. O princípio estético se refere ao desenvolvimento de eventos culturais, propiciando momentos de brincadeira, de cuidado e de aprendizagem, almejando a construção de potencialidades emocionais, corporais, estéticas, afetivas e éticas das crianças. O epistemológico caracteriza-se como uma sustentação para a organização do currículo, definindo os conteúdos, a metodologia e os recursos que norteiam o trabalho de cuidar e de educar as crianças. O professor, nesse sentido, atua como um mediador entre a criança e o conhecimento, ressaltando que a “política fundamental da proposta é a pedagogia da diversidade, da diferença e da não normalidade” (p.20).

Ademais, o princípio ético considera que a justiça, a solidariedade, a verdade, o respeito e a criação de regras são elementos fundamentais para a formação do ser humano. O princípio didático-pedagógico, por sua vez, ressalta que o brincar deve ser priorizado no desenvolvimento infantil e, dessa forma,

as salas de aula do 1º e do 2º Período da Educação Infantil são organizadas pelas professoras visando possibilitar à criança a realização e exploração de brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações socioeducativas e privacidade, promovendo oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento (PPP, 2012, p.21).

O princípio da autonomia se refere ao desenvolvimento de ações para aperfeiçoar os professores. Há uma preocupação para que as propostas e atividades possam ser transmitidas de forma transparente a todos os funcionários da escola, viabilizando a exposição de opiniões, discussões e avaliações, para que esses sejam autônomos e responsáveis pelas ações desenvolvidas rotineiramente (PPP, 2012).

Além disso, a organização pedagógica guia-se pelos fundamentos do Currículo de Educação Básica – Educação Infantil e é feita de modo a permitir que os professores conheçam os aspectos do desenvolvimento infantil nos âmbitos “cognitivo, afetivo, emocional, social e motor com a finalidade de organizar atividades onde o aluno possa experimentar diferentes situações que lhe permitam pensar de forma criativa e autônoma” (PPP, 2012, p.27). Valoriza também a criação de um espaço que seja flexível e não rígido, com diferentes possibilidades de intervenção.

Sua organização curricular prioriza o educar e o cuidar, com base nessas propostas do Currículo da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral do aluno, formando-o para o exercício da cidadania e capacidade de conviver no mundo. Para tanto, considera importante que ele seja discutido e elaborado, visando:

adaptar-se a cada realidade sociocultural, reconhecendo e valorizando as características individuais de cada criança e concretizando as metas educacionais de construir a autonomia e a cooperação, o enfrentamento para a solução de problemas, a responsabilidade, a formação do autoconceito positivo, a comunicação e a expressão de todas as formas (PPP, 2012, p. 39).

Também prioriza a brincadeira como espaço de socialização na organização curricular, defendendo que “o ato de brincar não visa apenas o desenvolvimento escolar da criança pedagogicamente, mas a oportunidade de adquirir experiências e vivências da realidade fundamentais na construção do ser” (p.41).

O trabalho pedagógico, nesse sentido, baseia-se em uma postura de respeito à criança, objetivando estimular a criatividade, incorporar o brincar na sua prática em sala de aula, estabelecer vínculos afetivos de troca dentro da comunidade escolar, entre outros. Para atingir tais objetivos, busca-se usar a literatura, priorizar o brincar como atividade essencial, acompanhar o desenvolvimento de cada aluno com fichas de

acompanhamento e relatórios semestrais, além de valorizar a formação ética, estética e a ludicidade (PPP, 2012).

A partir das nossas vivências, percebemos que, apesar dessa escola apresentar um PPP muito bem elaborado e reflexivo, seus objetivos ainda estão distantes de serem atingidos. Ressaltamos que no primeiro dia de observação, foi possível perceber que enquanto as crianças brincavam, queixavam-se e reclamavam dos colegas com frequência e a professora adotava uma postura de chamá-las, dizendo: *“vem cá que eu resolvo o seu problema com ele... Como vocês brigam! A professora é uma só!”*. Evidenciamos, portanto, que ela assumia a resolução dos conflitos das crianças, não dando espaço para que as mesmas desenvolvessem sua autonomia na negociação deles, o que é valorizado no PPP (2012), ao enfatizar que uma das metas educacionais é construir a autonomia dessas crianças.

No mais, a brincadeira, que no PPP (2012) é valorizada como atividade fundamental na vida da criança, ainda é restrita a algumas situações e espaços bem delimitados, parecendo se resumir ao pátio, ao parque e à hora do recreio e não sendo permitida a brincadeira espontânea na sala de aula e nos demais momentos.

Entendemos que as brincadeiras precisam estar na rotina das crianças, sem tanta delimitação rígida de quando e onde brincar. Pois, elas permitem infinitas possibilidades de desenvolvimento do sentimento de identidade da criança, entrando em contato com sua íntima realidade psíquica, abarcando tanto o amor quanto o ódio (Winnicott, 1987/2012). Portanto, não se pode ignorar a contribuição das brincadeiras como forma da criança exprimir seus sentimentos também agressivos que fazem parte de sua vida (Winnicott, 1971). A brincadeira, ademais, se caracteriza como uma experiência criativa dos sujeitos que permite uma melhor aproximação do educador com as necessidades das crianças (Pedroza, 2012a).

Além disso, o PPP (2012) ao defender a formação do cidadão, preconiza que a criança não é desde sempre uma cidadã, mas, que virá a ser. No entanto, defendemos que ela já é um sujeito ativo no mundo, autora de sua história e participante do seu processo educacional, devendo estar sempre envolvida nas decisões que lhes cabem (Korczak, 2009). Concordamos ainda com este autor, quando afirma que cada criança realmente tem futuro pela frente, mas tem também um passado, com eventos, memórias e lembranças que devem ser valorizados. Dessa forma, é essencial escutar o que cada uma tem a dizer sobre si e sobre o mundo, sem subestimá-las, garantindo assim, que sejam respeitadas em seus direitos desde a mais tenra infância.

Outro aspecto ressaltado no PPP (2012) é a importância do cuidar e do educar na educação infantil. Nesse sentido, o cuidar é essencial na ação do educador que desempenha uma função de extrema importância no processo de constituição subjetiva dos indivíduos. Seu papel é, portanto, a formação de seres humanos e não só a de transmissão de conteúdos e informações. Pois, a “mente do professor pode

formar uma outra mente na alfabetização emocional [...] e isto só é possível numa relação humana afetiva, constante, compreensiva” (Lisondo, 2003, p.25).

Evidenciamos, com base na relação entre psicanálise e educação, que é no processo educacional que se dá a inserção do sujeito na cultura, possibilitando a criação de laços sociais. Desse modo, na escola, por meio do processo transferencial, o aluno poderá aprender não só os conteúdos formais, mas também e, fundamentalmente, conviver em sociedade (Almeida & Aguiar, 2012). Portanto, psicanálise e educação podem estabelecer um diálogo almejando pensar em maneiras de valorizar os processos de subjetivação e de vinculação afetiva, sendo, de fato, fundamentais as tarefas do cuidar e do educar na educação infantil.

Ademais, consideramos ser importante conceber uma educação às crianças que reconheça a dimensão do inconsciente e do equívoco, apontando para a existência de uma falta que é impossível ser preenchida totalmente. Assim, o educador deve deixar de ser apenas uma figura transmissora, intermediadora ou repassadora de informações, passando a se reconhecer como um sujeito que afeta e é afetado pelos processos inconscientes (Reis, 2011).

Além do conhecimento sobre o PPP, também foram realizadas duas observações participantes na rotina de uma turma do primeiro período da educação infantil, a fim de contextualizar seu ambiente, nos aproximar e conhecer os sujeitos participantes da pesquisa.

2. Observações participantes

Na primeira observação, era a comemoração do dia do circo e havia uma professora fantasiada de palhaço, responsável pelo momento de entrada das crianças na escola, em que todas as turmas se reúnem antes de ir para suas salas. Esse é um momento no qual todas as crianças e educadoras se encontram, possibilitando uma interação entre os atores da escola.

Esse também era o primeiro encontro com a professora Ana¹ e com a turma escolhida para participar da pesquisa. Sentimos que Ana não estava à vontade com a nossa presença, demonstrando certa resistência ao nosso trabalho. Acreditamos que a decisão de participar do estudo lhe parecia algo imposto. No momento da entrevista, ela nos contou que realmente tinha ficado preocupada em nos receber, porque alteraria a rotina das crianças que estavam no período inicial de adaptação. Ainda disse que foi feito um sorteio pela direção da escola para definir quem participaria da pesquisa, uma vez que nenhuma professora mostrou-se disponível para participar.

Depois disso, a turma direcionou-se para a sala de aula, em fila de meninos separados das meninas, passando antes no banheiro que eram diferenciados pelas cores rosa e azul. Uma aluna

¹ Nome fictício, assim como os demais que aparecem neste trabalho.

perguntou: “*vamos fazer xixi?*” e Ana respondeu: “*não, vamos colher as flores que estão no banheiro...*”. A aluna pareceu não entender a fala da professora, fazendo um gesto de incompreensão.

Além do mais, ao final desse mesmo dia, Ana disse: “*senta criatura!*”, para outra criança que estava agitada pela sala e ela perguntou: “*o que é criatura?*”. Ana respondeu: “*criatura é uma coisa bem gostosa de comer, já comeu?*”. A criança também se expressou por meio de um gesto de incompreensão e de desconfiança. Ana ainda falou para a pesquisadora:

ela nem sabe o que eu estou falando (risos)... Teve uma vez que uma criança veio se queixando de que um colega havia chamado ele de idiota e eu perguntei: ‘você sabe o que é idiota?’ e ele respondeu que não. Ta vendo, eles nem sabem o que é (risos).

Nessas cenas, a forma com que Ana respondeu às crianças nos pareceu irônica, dando respostas sem sentido ao contexto, não sendo sincera e demonstrando certa zombaria, desprezo e desdém. Acreditamos que, dessa maneira, a criança não está sendo respeitada em seus direitos de dúvidas e de receber respostas verdadeiras às suas questões. Enfatizamos a ideia de que as crianças merecem respeito, confiança e benevolência (Korczak, 2009). São essas questões que podem permitir o pleno diálogo e relações de respeito, que possibilitam a construção da subjetividade.

Nesse sentido, essas relações são essenciais para a criação de vínculos sociais, no ambiente escolar, propiciando o desenvolvimento da identidade, das noções de liberdade, democracia e dos padrões éticos e morais, como foi visto no segundo capítulo (Levisky, 2002).

No segundo dia de observação, quando chegamos, a turma estava indo para sua sala de aula. Neste caminho, outra professora perguntou: “*como é a sua pesquisa mesmo?*”. Respondemos que se tratava das concepções das crianças da educação infantil sobre violência. Ela disse: “*você não tinha que ter vindo pra cá. Tinha que ter ido pra outra regional... lá tá assim oh* (fazendo um gesto com a mão, demonstrando muita quantidade). *Aqui não tem violência!*”.

A partir disso, podemos perceber que essa fala demonstra que não havia um entendimento do objetivo da pesquisa, pois, não tinha um reconhecimento de que as crianças apresentam uma concepção própria sobre violência. Nossa pesquisa parte do princípio de que elas devem ser escutadas nas suas concepções. Isso não significa que dependa do contexto ser ou não violento, como foi afirmado por essa educadora. Pois, quando falou sobre violência, ela evidenciou que já tinha uma concepção pronta, não levando em consideração que as crianças possam falar ao seu modo sobre como concebem esse fenômeno.

Além disso, como foi afirmado no primeiro capítulo, defendemos que a violência é inerente aos seres humanos e sempre existirá, por ser constituidora do sujeito. Acreditamos, ademais, ser imprescindível pensá-la como um fenômeno que é influenciado e que influencia as configurações

históricas, sociais, políticas, econômicas em seu tempo e espaço. Nesse sentido, é importante proporcionar espaços de escuta das falas das crianças.

Depois disso, fomos para o parque, o que não era comum na rotina daquelas crianças logo no início do dia. Pois, elas tinham um roteiro de atividades pré-estabelecido, seguindo esta ordem: momento da entrada; ida ao banheiro; contar ‘quantos somos’; perceber como está o dia; fazer uma atividade sugerida pela professora; lanche; ir para o recreio; voltar para a sala de aula e participar do relaxamento. Em seguida, as atividades variavam, podendo ser ir para o parque, ou contar história, ou fazer uma apresentação.

No entanto, naquela semana, as crianças tinham tido apenas dois dias de aula, devido às paralisações dos educadores. Por isso, Ana resolveu levá-las para o parque no início do dia, dizendo: *“como tiveram pouca aula essa semana, não adianta fazer muito trabalho, vamos para o parque mesmo!”*. Notamos que, na sua fala, há uma desvalorização do momento do parque, não o reconhecendo como uma possibilidade de realizar um trabalho com as crianças.

A partir de nossas vivências, percebemos que esse era um momento de brincadeira e de interação entre as turmas, não havendo uma restrição às amizades das crianças com os colegas da mesma sala, possibilitando a troca de experiências também entre as educadoras. Dessa forma, evidenciamos a possibilidade de desenvolver importantes atividades com as crianças, também no momento do parque.

Ao final desse dia, Ana tinha se programado para colocar uma música, visando o relaxamento das crianças, antes de irem embora. Sentadas nas cadeiras, com a cabeça baixa e os olhos fechados, elas esperavam a música do relaxamento. Porém, o som não funcionou e Ana disse: *“então, vamos todos aqui pra frente, já que o som não funciona, vamos cantar”*. A partir dessa situação que não deu certo, criou-se um momento de interação diferente do planejado. Percebemos que foi uma situação tranquila, na qual as crianças puderam se expressar da sua maneira, sem o controle do corpo nas carteiras. São esses momentos que permitem uma forma de lidar com o inesperado, com a surpresa e com o novo, que possibilitam sair da rotina e se aproximar das crianças.

Salientamos que essas observações participantes objetivaram conhecer e explorar o ambiente das crianças, além de estabelecer um vínculo inicial com elas para a posterior realização das oficinas. Adiante exporemos alguns temas que emergiram nas entrevistas com as educadoras.

3. Entrevistas com as educadoras

Entrevistamos cinco educadoras da escola: Denise, Ingrid, Edna, Olivia e Ana. Cada entrevista teve como duração 12 a 40 minutos, aproximadamente. Denise tem 56 anos, é merendeira na escola há oito anos, é formada em gestão e recursos humanos e, atualmente, está fazendo uma pós-graduação em gestão pública. Ingrid, a coordenadora pedagógica, tem 42 anos, é formada em pedagogia e trabalha nessa

instituição há quatro anos. Edna, a diretora, tem 49 anos, também é formada em pedagogia, está no cargo há apenas um ano, mas, nessa escola, especificamente, já trabalha há dez anos. Olivia, a psicóloga escolar, tem 42 anos, é formada em psicologia e tem função itinerante, pois, ainda atende mais três escolas vinculadas também à SEE/DF. Nessa escola, ela trabalha há três anos. A professora Ana tem 46 anos, é formada em pedagogia, fez o magistério e um curso para trabalhar com os anos iniciais, trabalha nessa escola há nove anos. Adiante serão apresentadas as três categorias temáticas que surgiram a partir das falas dessas educadoras.

3. 1. O instruir, o educar e o cuidar na educação infantil

A partir das falas das educadoras sobre suas concepções de educação, no momento das entrevistas, percebemos que emergiram discursos que faziam uma diferenciação entre o instruir, o educar e o cuidar na educação infantil.

A merendeira apresentou uma distinção entre educação e instrução, sendo que para ela, o papel da escola é instruir e não educar, função esta que estaria relacionada ao papel da família, pois, segundo suas palavras:

educação é a gente dizer o que pode e o que não pode fazer; é um comportamento que a gente tem que dar, são os limites. Isso que é educação. A educação, na escola, para mim não é educação, é instrução. Porque eu sei que tem muitos pais que deixam os filhos para os professores educarem [...] A instrução é onde você vai aprender as letras, os números...

Ingrid, por sua vez, define que: “a educação começa em casa e se complementa na escola, no que se trata de valores, de regras, de normas. Na escola, isso se dá de forma mais sistematizada [...] nosso espaço é de formação escolar e não familiar”. Ela ainda falou sobre a questão do cuidar na educação infantil, dizendo que: “na escola, a gente tem que se preocupar com o banho, com a alimentação, com o escovar dente, com pentear o cabelo, com essas questões simples que a família tinha que estar preocupada, não a gente”.

A partir disso, percebemos que, para elas, o cuidar e o educar estão mais relacionados ao âmbito privado da família. Enquanto que, à escola caberia a função de instruir e sistematizar os valores inicialmente passados pela família.

Por outro lado, Edna e Olivia, não fizeram uma diferenciação entre educação e instrução. Edna disse que “educação é tudo, é vida e não acontece só na escola. Ela acontece em casa, na escola, na sociedade, na rua, no banco, nos hospitais”. Além disso, afirmou que não são apenas os professores que são educadores, pois, “o psicólogo é um educador, a menina que limpa é educadora. Educação é muito mais amplo do que esse conceito que fica restrito à escola ou à sala de aula”. Olivia, por sua vez,

também disse que o processo de educação *“é bem amplo, porque não está só no espaço da escola. Mas em todas as relações que a criança vai ter ao longo do seu desenvolvimento”*.

Percebemos, ademais, que Ana relaciona o cuidar e o educar, como é proposto pelo PPP (2012), ao afirmar que *“educar é uma forma de amar e mostrar: ‘eu me importo com você’. A gente acaba educando e ensinando, fazendo tudo o que um pai não faz. Você ensina o limite, mostra o amor e cuida”*.

Retomando as interfaces entre psicanálise e educação, reforçamos o pensamento de valorização dos processos de subjetivação e de vinculação afetiva, evidenciando essa importância do cuidar e do educar no contexto da educação infantil, além do instruir, contribuindo no processo de construção do conhecimento de cada um. Com base em Maciel (2004), ressaltamos ainda que a psicanálise e a educação se articulam ao conceber que o processo de construção do conhecimento se dá a partir da relação entre educando e educador, corroborando com a constituição subjetiva criativa de ambos, por meio dessa interação.

Desse modo, no âmbito da educação infantil, consideramos ser importante que os professores estejam atentos na forma com que se relacionam com as crianças. Assim, é importante buscar ir além de uma postura transmissora de conteúdos e informações, passando a ser também uma figura de identificação na vida das crianças e de vinculação afetiva, que instrui, cuida e educa.

3. 2. Motivações no trabalho com crianças e as concepções de infância para as educadoras

De acordo com as motivações particulares de cada educadora, percebemos como estas estão relacionadas aos seus próprios desejos que as impulsionam para as atividades pedagógicas. Denise afirmou que sua motivação para trabalhar com as crianças se relaciona com a facilidade de lidar com elas, pois: *“as crianças são mais doces, se estão fazendo alguma coisa errada, você pode falar que não é certo e falar que o certo é de outra maneira. É muito mais fácil. Ela ainda tá no aprendizado”*.

Antes de estar na educação infantil, ela contou que trabalhava como corretora de imóveis e afirmou: *“é bem diferente. Eu achei que já tava com a idade meio avançada pra mexer com gente, tava sem paciência! Aí eu falei, quero mexer com criança”*. Essa frase pode demonstrar que Denise concebe a criança como algo que ainda não é, gente só é o adulto. Isso vem ao encontro da sua concepção de infância que, segundo suas próprias palavras, é:

o começo de tudo. A gente chega inocente, não sabe de nada, não sabe das coisas, não sabe quem é quem... Cabe às pessoas adultas ensinarem pra gente. Eu me lembro dos meus meninos (referindo-se aos seus filhos), que eu ensinava alguma coisa em casa, o que a gente chama de educação de berço, botar limite: ‘isso é assim que tem que ser feito’. Na infância é tudo assim: ‘você pode fazer isso, mas isso aqui, só depois’. É um caminho. É um preparo.

A infância, portanto, para Denise, é o começo de tudo. No entanto, este começo já vem com uma história de desejos que deve ser acolhida e permitida a renovação de cada um, a partir do relacionamento com o outro. Além disso, é fundamental enfatizar que, na escola, as crianças já trazem consigo seus próprios saberes e crenças, mesmo sendo diferentes dos adultos.

Para Ingrid, sua motivação se relaciona com uma identificação com sua professora no período de sua infância, dizendo: *“sempre tive como referência a minha professora de primeira a quarta série, gostava muito do jeito dela. Até hoje eu tenho admiração por ela”*. Ana também apresenta sua motivação relacionando com sua identificação com uma professora de quando era criança, relembrando que: *“era pequenininha e tinha uma professora que era bem grandona. Eu olhei e falei: ‘um dia eu vou ser professora’”*. Essas ideias corroboram o que é posto por Freud (1914/1996), quando afirma que a personalidade dos educadores é o que mais influencia no processo de aprendizagem.

Ingrid ainda afirmou que o que a motiva com as crianças é ver *“nelas a base, é uma forma de prevenção pra dificuldades posteriores. Com as crianças, eu posso plantar a sementinha”*. Essa fala relaciona-se com a sua concepção de infância, definida como:

uma etapa da vida que não pode ser perdida. As crianças têm um potencial maravilhoso que a gente precisa explorar, precisa envolvê-las de forma lúdica. Para que não sintam a escola como um peso, uma carga. A infância é uma etapa da vida que precisa ser vivida, com a brincadeira, com os limites, com as construções de organização do pensamento, da linguagem...

Edna, por seu turno, relaciona sua motivação para trabalhar com crianças na influência familiar. Pois, afirma que sua mãe era professora e dizia que o curso de pedagogia formava as pessoas de uma forma plena:

eu concordo com ela. As pessoas transformam quando passam pelo magistério, quando passam pela pedagogia. Eu sinto realmente prazer de estar nessa área da educação. Não vejo outra forma das pessoas mudarem, se transformarem, se modificarem, senão pela educação. O que me motiva é saber que de uma forma ou de outra, eu vou contribuir pra mudança do mundo. E, a educação infantil exige que se infantilize em algumas atitudes, você agacha, levanta, brinca, brinca de roda, se movimenta mais, vai para o parque, realmente compartilha as brincadeiras com as crianças.

Percebemos que ela ressalta a importância do cuidar e do educar na infância, o que se relaciona com o que está evidenciado no PPP (2012) da escola. Ela apresenta sua concepção sobre infância ligada a:

um período do cuidar, do brincar e do educar; educar no sentido de comportamentos adequados, os limites, até onde essa criança pode ir, olhar pra ela como criança mesmo e não adultecê-la. As

informações hoje chegam muito rápidas. A globalização faz isso. Quando você pega uma criança e vê que ela está sempre muito conectada, usando saltinho, usando maquiagem... Eu acho que isso é tirar um pouco daquela criança que brinca, que rola, que suja... Eu acho que precisa voltar um pouquinho e brincar de roda, de terra, chupar uma fruta, tirar do pé, essas coisas...

A partir dessas falas, apontamos a importância de refletirmos acerca do nosso entendimento sobre infância e o lugar que as crianças ocupam na sociedade. Também pontuamos a relevância de reconhecer a alteridade dessas crianças para que elas possam ser cuidadas e educadas levando em consideração suas especificidades, e dando espaço para que, à sua maneira, possam ir se introduzindo na sociedade (Pulino, 2001).

Além disso, Olivia disse que sua motivação para trabalhar com crianças se refere ao fato de buscar compreender por que algumas delas apresentam dificuldades no processo de alfabetização. Ela ainda se queixou dos entraves do serviço público dizendo estar desmotivada, pois, *“as demandas são de diversas naturezas, e acaba que você tem que selecionar, focar em algumas coisas, senão, você não dá conta”*. Nesse sentido, seu trabalho na educação infantil possui um caráter avaliativo, realizando encaminhamentos de algumas crianças para outras modalidades de ensino. Olivia disse que se sente preocupada com essa questão e que gostaria de ter *“uma proposta mais institucional, ter uma atuação mais junto ao professor, às coordenações pedagógicas, uma assessoria junto à direção. A gente tenta fazer tudo isso, mas ainda não é da forma que a gente gostaria”*.

A partir disso, ela define a infância como: *“uma fase em que as experiências e o lúdico são importantes, para que a gente possa promover esse desenvolvimento da melhor forma possível, contemplando as diversas áreas que a criança precisa se desenvolver”*. Ademais, afirmou que:

de um modo geral, não tenho muito contato com as crianças. A gente tem mesmo quando tem uma criança que é encaminhada para o serviço com alguma queixa de dificuldade escolar. Com essas eu tenho um contato mais próximo, de observar na sala de aula, no recreio, de ter um contato com a família... Aí a gente passa por um procedimento de atendimento e de avaliação dessa criança. O meu contato não é com toda a escola, acaba sendo com um número restrito de alunos. Geralmente, aqueles que têm alguma queixa escolar. Lamentavelmente.

Essa fala não leva em consideração a infância como apresentada por Kohan (2005), que não é restrita a uma fase cronológica da criança. Dessa forma, consideramos que essa postura de abertura para o novo (Pulino, 2012) - entendendo também que cada criança possui seu próprio tempo de aprendizado e de desenvolvimento - poderá possibilitar repensar e romper com essa postura de avaliação das crianças. Pois,

como o próprio PPP (2012) da escola estabelece, é preciso construir uma “pedagogia da diversidade, da diferença e da não normalidade” (p.20).

Para Ana, o trabalho com as crianças da educação infantil é uma realidade bem diferente das tarefas com crianças maiores e/ou com adolescentes. Porque, com os maiores, ela sente que precisa dar e cobrar os deveres de casa e as atividades. Segundo ela: *“eles são rebeldes, não obedecem. Agora aqui, é diferente. Eles são muito puros, são bons, falam a verdade, cativam a gente, não importa como seja, o amor deles por nós é a minha maior incentivação (sic.)”*.

Ana disse que se diverte trabalhando com as crianças e de acordo com suas próprias palavras: *“em algumas ocasiões, sou uma palhaça nata, acho fundamental gostar de vir pra escola, um conhecer o outro... Algumas coisas vêm junto: as cores, as letras... Mas, o principal é esse laço que eles têm comigo e com os colegas”*. Ela contou sobre seu amor pelas crianças e apresentou uma concepção de infância relacionada à felicidade, o que pode ser percebido nas seguintes falas:

não é à toa que Jesus disse que a gente tem que ser como as crianças porque é só a criança que vai para o reino dos céus, que tem esse sentimento, esse pensamento de criança. Criança é assim, você bate agora, bate, bate, bate, depois, você larga. O que ela faz? Vai atrás de você! E amanhã a mesma coisa, você bate, você solta ela, o que ela faz? Vai atrás de você... Não tem isso de guardar ressentimento, de guardar raiva... Nada disso! [...] Para mim, a criança tem que ser feliz. É uma época de felicidade, não tem compromisso. Para mim, é uma época maravilhosa que, se eu pudesse, eu voltava.

A partir das falas dessas educadoras, percebemos que suas concepções de infância apresentam-se relacionadas à ideia de um ser puro, em desenvolvimento, um aprendiz que precisa de atenção e de cuidado, o que foi também evidenciado por Andrade (2013) em sua pesquisa de Mestrado. Pontuamos que as crianças têm suas particularidades e precisam, de fato, se relacionar com os outros para poder se desenvolver, no entanto, elas já são sujeitos ativos no mundo, que desejam, sentem e pensam. Consideramos ser importante, desse modo, relativizar a dependência da criança ao adulto, para que não haja um aprisionamento de seus desejos e direitos no seu desenvolvimento (Andrade, 2013).

Acreditamos que seja importante romper com a postura que concebe a criança como um indivíduo que virá a ser. Ela já tem suas peculiaridades que devem ser respeitadas. Dessa forma, torna-se possível não mais tratar a criança como um ser ingênuo que precisa ser guiado e controlado.

Além disso, pontuamos que, de acordo com os pressupostos psicanalíticos (Freud, 1905/1996), a criança ainda vivencia diversos conflitos conscientes ou inconscientes, que são relacionados à sua sexualidade infantil. Esses são primordiais ao seu processo de desenvolvimento e rompe com a ideia de que a infância é uma época maravilhosa, de felicidade, de pureza e sem conflitos.

Defendemos que é necessário acolher a novidade e a diversidade infantil, construindo possibilidades de educação de forma mais autônoma, respeitando as especificidades, os desejos, os conflitos e os direitos da criança (Pulino, 2001). Nesse sentido, crianças e adultos estão em processo de desenvolvimento e de descoberta do mundo, podendo ser parceiros nessa caminhada, partindo de seus interesses e curiosidades. Pois, “as crianças não são um receptáculo dos conteúdos que os adultos julgam necessários para a sua formação, mas sim participativas na construção do projeto de educação” (Chagas & Pedroza, 2013, p.42). Assim, ao educador cabe o desafio e a motivação de se constituir como um ser responsável que não se impõe às crianças e cria práticas educativas com sentido para os alunos, despertando os desejos deles.

A partir dessas motivações das educadoras no trabalho com as crianças e de suas concepções sobre infância, adiante apresentaremos suas concepções sobre violência, objetivando analisar como elas se posicionam sobre essa questão na educação infantil.

3.3. Os posicionamentos das educadoras sobre a violência na educação infantil

A partir das falas das educadoras, foi possível perceber alguns de seus posicionamentos sobre a questão da violência no âmbito da educação infantil. Em uma reunião de professores que participamos, uma educadora contou que seu filho mais novo tem uma grande diferença de idade das outras filhas e se queixa porque nenhuma delas brinca com ele. A partir disso, essa educadora disse que *“a brincadeira é fundamental na vida das crianças e, quando a gente deixa de brincar, ou quando a gente não escuta o que uma criança quer dizer, também é violência com ela”*. Para ela, a violência é relacionada ao fato de não se brincar ou não se escutar o que as crianças têm a dizer.

Denise, no momento da entrevista, apresentou sua concepção sobre violência da seguinte maneira: *“violência é maltratar, fazer pressão psicológica, não respeitar a criança. Gritos, tapas, eu acho que não se educa com tapas. Se educa, conversando, ensinando, porque a criança começa a aprender desde bebê”*. O posicionamento de Denise sobre a violência na educação infantil, portanto, se refere ao fato de não respeitar a criança ou exercer algum tipo de violência física contra ela.

Para Ingrid, violência é:

tudo o que machuca e maltrata o outro. Que vai desde violência física, violência psicológica... Tudo o que a gente atinge o outro, tirando-o do seu estado de tranquilidade e de paz. Passa por todas essas questões, de maltrato, de abuso de autoridade, de imposição de determinadas coisas. Eu acho que o adulto teria que ter consciência de saber o que é certo, o que é errado, ‘não, eu não posso fazer isso’, ‘eu não posso atingir o outro dessa forma’. Mas, o adulto não tem essa consciência, exatamente por conta de aspectos constituídos desde a sua infância. [...] Eu vejo também que essa violência tá dentro da gente. Eu posso ser calminha, tranqüilinha, muito boa,

mas, se vier ali uma situação de atropelo, eu posso me estourar, eu posso gritar com o outro. Eu vejo que a violência é uma coisa muito inerente ao ser humano. Têm as regras sociais que nos ajudam a moldar isso de certa forma, mas, de uma forma ou de outra, ela sempre aparece.

Enfatizamos, a partir dessa fala, a necessidade de pensar em formas criativas de lidar com a violência nas relações cotidianas, ao invés de negá-la, já que ela é inerente aos seres humanos (Marin, 2002). Outro aspecto abordado por Ingrid foi a dificuldade em entender se as crianças estão brincando ou se estão sendo violentas. Ela relatou que

muitas vezes, no recreio, por exemplo, quando vejo que as crianças estão lá numa situação, digamos de briga, chego lá e pergunto: 'por que vocês estão brigando?'. Elas dizem: 'não professora, a gente tá brincando de lutinha!'. Os conceitos deles são diferentes dos nossos. Precisa ter muita sensibilidade para ver até que ponto é violência e até que ponto é só uma brincadeira. E até que ponto aquela brincadeira não leva a uma violência. Eles estão sempre brincando de armas, polícia e ladrão, de se esconder, de ficar mirando. É difícil, porque parece que tá mesmo na natureza humana. E a gente vai lidando.

Como vimos anteriormente, a violência é um fenômeno social que, portanto, apresenta-se nos diferentes contextos da sociedade. No entanto, nem todas as manifestações violentas são destrutivas. Muitas vezes, ao brincar, a criança pode encontrar maneiras de lidar com a sua violência, sendo possível elaborar alguns conflitos e não atuá-los. Isso porque, a brincadeira permite infinitas possibilidades de desenvolvimento, além de possibilitar outras maneiras de agir, assumindo um papel essencial na vida das crianças e permitindo um conhecimento sobre si e sobre o mundo (Pedroza, 2005).

A interferência do adulto, nesse sentido, poderia dar espaço para as elaborações das crianças no processo do brincar. Os educadores poderiam então estar atentos a essas brincadeiras, buscando investigar e conhecer mais sobre o aluno, sem tantos julgamentos de valores e nem interpretando todas as brincadeiras corporais como uma violência em potencial. Dessa forma, as crianças poderiam também desenvolver sua autonomia na resolução e na elaboração de seus próprios conflitos.

O posicionamento de Edna sobre violência na educação infantil é relacionado ao fato de não respeitar, não cuidar e não ouvir aquilo que a criança está manifestando, pois, segundo suas palavras:

existem atos que são mais violentos do que uma briga, um empurrão, um beliscão, um puxar o cabelo, o que chega às vias, de fato. Violência... Até o fato de eu olhar pra uma criança, por exemplo, se eu não a escuto ou se eu não respeito o que ela está sentindo naquele momento, eu posso estar sendo violenta com ela. Ou posso estar cometendo um ato de violência. Então, violência é não cuidar, é não respeitar, é não olhar pra qualquer pessoa, no caso da criança, e

saber o que ela está passando. Violência pode ser o fato de eu não ouvir, ou ouvir e não respeitar. Violência pode ser psicológica, no sentido de ficar falando que ela é feia, ou que é magra, ou que é gorda. Isso pra mim é violência e em alguns momentos ela é até pior...

Percebemos na fala de Edna um discurso que valoriza uma postura de respeito à criança, no sentido mais amplo. No entanto, ressaltamos que essa questão precisa também está incorporada nas práticas cotidianas da escola, para que de fato a criança tenha o seu direito ao respeito garantido.

Olivia, por sua vez, concebe a violência como *“toda forma de invasão, agressão, falta de respeito ao outro, pode acontecer de várias maneiras; de várias formas ela se manifesta”*. Notamos que seu posicionamento acerca da violência vai ao encontro da afirmação de Edna, ao falar sobre a falta de respeito no relacionamento entre os indivíduos.

Ana relacionou a violência com uma questão religiosa, como sendo a falta de Deus e também a falta de amor pelo próximo. Segundo suas palavras:

violência é a falta de Deus no ser humano. Principalmente sobre o primeiro mandamento: ‘amai a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a ti mesmo’. Então, é falta de amor pelo próximo. Porque, às vezes, a pessoa se preocupa só com ela. Não se preocupa com o próximo. Só pensa nela. Não pensa no próximo. Então, gera violência. Não só a violência corporal, mas a da alma e do espírito.

A fala de Ana, apesar de seu cunho mais religioso, nos permite refletir, com base na psicanálise, sobre a necessidade de se relacionar com o outro para viver em sociedade, renunciando a satisfação plena das pulsões em suas formas originais (Freud, 1927/1996; 1930/1996; 1933b/1996).

Evidenciamos, a partir disso, que as educadoras, de maneira singular, definiram a violência como uma questão relacional. Assim sendo, propomos como reflexão que para lidar com esse fenômeno, precisamos reconhecer a alteridade e a diferença, vislumbrando nos relacionar com os outros de maneira mais civilizada e ética. Consideramos, assim, que é necessário encontrar formas para que a violência seja simbolizada e não atuada (Marin, 2006). Adiante iremos apresentar as quatro categorias temáticas que emergiram a partir das falas das crianças nas oficinas.

4. Oficinas com as crianças da educação infantil

As quatro oficinas realizadas, com duração aproximada de uma hora cada, objetivaram criar um espaço para compreender as concepções das crianças sobre violência, em uma turma do primeiro período da educação infantil. Além disso, visou-se especificamente, criar um ambiente de escuta para compreender essas concepções e proporcionar um espaço para as manifestações das expressões corporais,

orais e gráficas das crianças em relação à violência, por meio de suas falas, brincadeiras, movimentos e desenhos.

4.1. Diferença nas concepções sobre bagunça e brincadeira

Na primeira oficina, inicialmente, propusemos às crianças que falassem sobre o que gostavam de fazer. Elas responderam que gostam de brincar, dar rolada, cambalhota, brincar de bambolê, cantar, ir ao cinema, ir à chácara, brincar de pique esconde, nadar e correr.

Depois disso, propusemos que elas fizessem um desenho livre daquilo que mais gostavam, explorando suas expressões gráficas. Neste momento, algumas crianças estavam envolvidas com a atividade proposta, porém, outras já demonstravam que não queriam mais desenhar, se movimentando pela sala de aula.

Ao guardar os materiais que estavam sendo usados, algumas crianças corriam pela sala de aula. Pedimos que elas se sentassem em roda para contar o que haviam desenhado. Algumas falaram, mas, outras corriam, gritavam e davam piruetas, se expressando por meio de seus corpos. Neste momento, elas fizeram aquilo que gostavam: brincaram, pularam, correram, deram piruetas e cambalhotas.

Mesmo havendo pedido que as crianças demonstrassem o que gostavam de fazer, essas manifestações corporais criaram um desconforto e preocupação em nós. Admitimos a dificuldade em criar esse espaço que possibilita a comunicação das crianças pelo seu corpo e seus movimentos, que ainda são mais presentes na linguagem delas.

No momento em que as crianças se movimentavam pela sala, Murilo deu uma pirueta e seu pé pegou no rosto de Sabrina, que se assustou e chorou muito. Murilo pediu desculpas, no entanto, Sabrina continuava chorando. Eva mostrou-se preocupada, perguntando se ela tinha se machucado e Sônia queria saber onde o pé dele tinha batido. Entretanto, ainda assim, as crianças corriam, se movimentavam, fazendo montinhos subindo um em cima do outro e segurando umas às outras. A professora Ana, ao se deparar com essa situação, voltou para a sala e pediu que as crianças se sentassem e obedecessem. A intervenção de Ana nesse momento impediu que as crianças continuassem manifestando, por meio de seus corpos, aquilo que gostam de fazer, como foi incentivado pela pesquisadora.

Depois que elas se sentaram, perguntamos o que as crianças achavam que deveria ser feito quando acontecia alguma situação como aquela. Sônia disse: *“pede desculpa”* e outra criança falou: *“fica triste e faz carinho”*. Ainda perguntamos: *“você gosta de correr, dar piruetas e fazer bagunça igual fizeram agora?”*. Afonso, parecendo estar assustado e indignado, por meio de seus gestos e expressão corporal, respondeu: *“não! A gente não faz bagunça! A gente brinca!”*. Percebemos que a nossa fala acabou por evidenciar a nossa concepção sobre essas expressões corporais como sendo bagunça, o que demonstra a diferença da concepção das crianças.

Esse fato salienta a importância de se ouvir as crianças nas escolas, para uma melhor compreensão de suas interpretações. Além disso, na pesquisa com crianças, no campo da psicologia, ainda existem diversos desafios teóricos e metodológicos para a escuta infantil. Ouvir crianças é, portanto, uma tarefa complexa e necessária, sendo um desafio também reconhecer que “ouvir é um processo interpretativo” (Cruz, 2010, p.17). A partir desse exemplo da oficina, acreditamos que é necessário criar espaços para que as concepções das próprias crianças possam emergir e serem respeitadas, rompendo com uma postura de imposições e afirmações dos adultos sobre suas atitudes.

Entendemos, dessa maneira, que as crianças precisam brincar em sala de aula e, por vezes, é necessário, se movimentar e sair do lugar. A brincadeira, portanto, não pode ser considerada apenas como um instrumento didático, em que se propõe algo com alguma finalidade pedagógica. Além do mais, ela precisa ser vivida espontaneamente pelas crianças, não sendo uma atividade imposta por algum adulto. Pois, é a principal mediadora dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças (Pereira, Amparo & Almeida, 2006; Moyles, 2007; Pedroza, 2012a).

Consideramos ser imprescindível que se escute o que as crianças têm a dizer, da maneira delas, dando espaço para as suas diversas manifestações, mesmo sendo um desafio aos educadores. Nessa perspectiva, este estudo evidencia essa questão, propondo que a escola crie espaços propícios para que elas se manifestem em suas singularidades, sendo reconhecidas e acolhidas em seus diferentes modos de agir, pensar e falar.

4.2. A ambivalência dos seres humanos e as histórias infantis

Na segunda oficina, era o dia Nacional do Livro Infantil, criado em homenagem ao Monteiro Lobato, e quando chegamos à escola, as crianças ainda estavam no momento da entrada, escutando a uma história sobre os índios, narrada e interpretada por algumas educadoras. Por coincidência, também havíamos levado histórias infantis para a realização dessa oficina.

Propusemos, naquele dia, brincar de ouvir e contar histórias. Mostramos para as crianças os livros que levamos: Gulliver em Lilliput; Branca de Neve; A ética do rei menino; Caça ao tesouro; Lino; Poesia na varanda; e O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado. Percebemos que as crianças se encantaram com os livros, escolhendo aqueles que queriam, folheando e lendo, à sua maneira.

As crianças formaram pequenos grupos a partir do interesse pelos livros. Amanda e Sônia pediram para que a pesquisadora contasse a história da branca de neve, sendo que Sônia dizia que havia uma princesa e Amanda folheava pelo final, falando que tinha um rio e um passarinho, pois, estas eram as figuras das últimas páginas. No entanto, Sônia continuava: *“era uma vez, a branca de neve, ela é branca como a neve... e aí chegou a bruxa e ofereceu uma maçã envenenada!”*. Amanda interrompeu dizendo: *“branca de neve, com uma vassoura de passarinho... Com a árvore, com uma panela, fazendo comida,*

arroz, feijão, carne, ovo...”. Sônia, nesse momento, reclamou, porque ela estava contando a história errada.

Ressaltamos que cada uma podia contar aquela história ao seu modo. Evidenciamos, assim, que as histórias infantis permitem o desenvolvimento da capacidade imaginativa das crianças, sendo possível ir além daquilo que é contado, pois, cada história tem um sentido particular para cada sujeito que a lê ou a escuta.

Depois do livro da branca de neve, contamos a seguinte história: O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado. Nesse momento, mais crianças ficaram com a atenção voltada para o que estava sendo contado e mostrado nas figuras. Esse livro contava a história do ratinho que protegia um morango vermelho maduro, pois, o grande urso esfomeado queria pegá-lo. O ratinho pensava em diversas formas para que esse urso não encontrasse o morango e, por fim, decidiu comê-lo, para não mais temer o grande urso esfomeado.

As crianças se divertiram com esse livro, demonstrando gostar do que estavam escutando e vendo, por meio das ilustrações. Uma criança notou que o ratinho estava dormindo com uma folha na cabeça, depois de comer o morango, e perguntamos se eles haviam gostado do final da história. A maioria respondeu que sim, no entanto, Afonso disse: *“eu não gosto da folha na cabeça não”*. Depois disso, elas continuaram folheando os outros livros e Amanda contou: *“ele pegou a escada e aí comeu... Quando ele foi deitar e dormir, aí ele tava com a... aí, aí... ele tava..., aí pegou a comida e nham nham nham”*, fazendo sons e gestos, dizendo que adora comer morangos, assim como o ratinho.

Pontuamos, a partir disso, que a leitura das crianças daquela história permitia que elas expressassem suas ideias e opiniões, indo além de uma possível interpretação de texto de uma realidade concreta dos fatos. Desse modo, elas imaginavam, criavam e repensavam as situações, além de possibilitar suas manifestações sobre aquilo que gostam e não gostam, posicionando-se em relação ao que estava sendo contado.

Ao final dessa oficina, propusemos também que as crianças contassem aquilo que mais haviam gostado, além de explicar o porquê de tal escolha. Destacamos a preferência de Sônia e Isabela pelo livro da branca de neve, sendo que Isabela gostou mais dessa história por causa da bruxa e Sônia concordou, dizendo: *“a bruxa pode ser má e metida”*.

A demonstração da simpatia pela bruxa nos remete às afirmações de Bettelheim (2001) sobre os contos de fada, ao pontuar que as escolhas identificatórias da criança não se baseiam na noção de certo *versus* errado, mas sim, com qual personagem ela mais se identifica. Ressaltamos que é essencial que a criança tenha espaço para se manifestar, à sua maneira, sem tantos julgamentos de valores emitidos pelos adultos, reconhecendo e criando espaços para as suas identificações também com as personagens tidas como más.

Bettelheim (2001) critica os contos de fada como são apresentados atualmente, afirmando que as personagens são dicotomicamente do bem ou do mal, desconsiderando a ambivalência presente nos seres humanos como afirmado por Freud (1914/1996). Acreditamos, ademais, que é preciso que a criança encontre maneiras de lidar com seus conflitos internos, o que pode ser feito também a partir do contato com as histórias infantis, que permitem a elaboração e a não atuação desses conflitos. Para tanto, defendemos ser importante reconhecer e assumir esses pares contraditórios, como: bondade e maldade, amor e o ódio.

4.3. A obediência na educação infantil

Na terceira oficina, propusemos primeiramente que as crianças falassem sobre o que pode e não pode na escola; o que acham legal e o que não acham legal. Quando perguntamos sobre o que podiam fazer naquele espaço, Eva e José logo responderam: “*obedecer e ficar quietinho!*”. Isabela disse que pode fazer ginástica rítmica e dar cambalhotas, reafirmando o que disse nas oficinas anteriores. Sabrina, neste momento, mesmo com dificuldade de falar, demonstrou com o corpo o que podia na escola: deitar no chão. Além disso, Afonso falou que podia brincar.

Ao perguntar sobre o que não pode ser feito na escola, José e Bárbara responderam: “*bagunçar*” e Eva completou, dizendo: “*não pode bagunçar, porque a tia fica brava*”. Percebemos que, nessa situação, algumas crianças demonstraram, por meio de suas falas e gestos, certo medo dessa atitude da professora.

Depois, perguntamos o que as crianças achavam legal fazer na escola. Bárbara respondeu: “*brincar de massinha*”. Afonso disse que com uma massinha pode até fazer uma cobra grandona e José falou que é legal caçar estrelas. No início da oficina, eles acharam uma estrelinha dourada no chão e se encantaram com ela, retomando esse assunto em alguns momentos. Alex ainda completou dizendo que é legal brincar na escola.

Propusemos também que as crianças falassem sobre o que não era legal fazer na escola. Eva respondeu: “*obedecer!*”. Isabela completou dizendo que “*a professora briga*”. Notamos que o obedecer foi citado tanto em relação àquilo que pode fazer na escola quanto àquilo que não é legal. O bagunçar, por sua vez, foi citado, predominantemente, sobre aquilo que não pode fazer na escola. Acerca daquilo que as crianças acham legal, a resposta unânime foi: brincar.

Percebemos, a partir dessas falas, que ainda está atrelada ao espaço da escola uma noção de obediência da criança ao adulto. Como apresentamos no segundo capítulo, a obediência e o poder se relacionam à ideia de autoridade, sendo que, é necessário exigir certa obediência no âmbito educacional, no entanto, é fundamental que haja o respeito nas relações e que as crianças tenham espaços para se manifestar, reconhecendo os adultos como figuras de autoridade e não de autoritarismo. Desse modo, os

educadores, na sua relação com as crianças, poderiam exercer sua autoridade, conquistando o respeito e a confiança delas (Cerezer & Outeiral, 2011).

Nessa oficina, colocamos uma folha de papel pardo na frente da sala, caracterizando um mural (Anexo E) para as crianças pregarem seus desenhos. De um lado, era destinado àqueles sobre o que era legal na escola e o que eles mais gostavam, com uma expressão feliz ☺. Do outro, o que não era legal e o que eles menos gostavam, com uma demonstração triste ☹.

Os desenhos sobre o que eles achavam legal na escola foram relatados por cada criança. Eva contou que estava desenhando um bolo da sua festa, com um céu nublado, um elefante e um caminhão rosa. Bárbara disse que desenhava a cabeça da ovelha e, Isabela, as nuvens e um monstro. José contou que o que ele mais gosta é de boneco. Cada um, na medida em que terminava, colava seu desenho no mural. Percebemos, por meio de falas e gestos das crianças, que elas gostaram de expor seus desenhos e se reconhecer neles.

Propusemos também que elas desenhassem aquilo que não achavam legal na escola. Eva disse: “*vou desenhar uma bola*”, então, perguntamos: “*bola é o que você não gosta na escola?*”, ela respondeu: “*não, bola eu gosto nessa escola*”. Essa resposta aparentemente sem sentido nos evidenciou que as crianças, naquele momento, estavam tendo prazer em desenhar livremente, sem diferenciar o comando do que foi pedido.

Isabela contou que fez um bezerro e também perguntamos: “*bezerro é o que você não gosta na escola?*” e ela respondeu que sim. Continuamos, dizendo: “*mas nem tem bezerro na escola...*”, ela respondeu: “*mas eu gosto é na fazenda!*”. Dessa forma, questionamos: “*você não gosta porque não tem bezerro na escola, só na fazenda?*”. Isabela sorriu e continuou fazendo seu desenho.

Além disso, José contou que fez um pinguim de Madagascar, e Alex, um super-herói. Isabela disse que havia desenhado uma bruxa gorda e Alex contou que gosta de desenhar animais e que não gosta de neném chorando na escola. Afonso contou que não gosta de garrafa tampada na escola, por isso fez este desenho. Essas crianças também foram colocando seus desenhos no mural. Naquele momento, percebemos que elas diziam, por meio de suas atitudes, que achavam legal desenhar na escola.

Notamos que as crianças gostaram de desenhar e expor os seus desenhos, pois, esses permitiam que elas imaginassem, criassem e manifestassem seus gostos e suas ideias. Ressaltamos, dessa forma, a importância de se valorizar os desenhos livres das crianças na escola como possibilidade da manifestação dos seus gostos.

Por fim, propusemos que as crianças fizessem, por meio do corpo, aquilo que gostavam na escola. Formamos uma fila e cada uma teve a sua vez. Eva e José escolherem dar piruetas e cambalhotas. Afonso preferiu se esconder para brincar de esconde-esconde. Nesse momento, fechamos os olhos e contamos até dez, para depois, procurá-lo. As crianças o viram e correram, gritando que tinham o achado. Depois disso,

as demais também escolheram brincar de esconde-esconde. Elas se esconderam no mesmo lugar e se divertiram muito, dando risadas e gritos.

Ressaltamos a necessidade de proporcionar espaços para manifestações também das expressões corporais das crianças, por meio de suas brincadeiras e movimentos. Reconhecemos que esse é um desafio aos educadores, uma vez que, é preciso estar aberto e disponível para tais movimentações, que são, inicialmente, as principais formas de comunicação e de expressão das crianças.

Esses espaços de brincadeiras e de movimentos na escola podem criar um momento de descontração não só para as crianças, mas também para os educadores, que podem conhecer melhor seus alunos e estar atento a eles de outra maneira, além daquela estabelecida em sala de aula (Pedroza, 2012a). Adiante, apresentaremos as concepções de crianças sobre violência, em uma turma do primeiro período da educação infantil, que consiste no objetivo geral da nossa pesquisa.

4.4. As concepções das crianças da educação infantil sobre violência

Consideramos que as observações participantes e as três primeiras oficinas foram importantes para o fortalecimento do nosso vínculo com as crianças, sendo essenciais para poder falar sobre violência, especificamente, na quarta oficina. Dessa maneira, naquele dia, pensamos, falamos, desenhamos e brincamos de massinha, a fim de compreender as concepções das crianças sobre violência, nesta turma do primeiro período da educação infantil.

Primeiramente, as crianças falaram sobre essa temática, sentadas em roda. Iniciamos a oficina, dizendo: *“hoje vamos falar de um assunto que é muito sério e difícil de falar. Tem um monte de gente que prefere nem falar. Quero que vocês me ajudem a pensar nesse assunto difícil... Vocês sabem o que é violência?”*. Hugo disse que não e Sônia falou: *“eu sei, é polícia”*. As outras crianças falaram que violência é: arma, de matar, de lutar, delegacia, revólver e, também, polícia.

Depois, perguntamos: *“vocês querem falar sobre como é violência na escola?”*. Eva disse: *“violência de chegar polícia aqui”*. Continuamos a conversa perguntando: *“já chegou polícia aqui?”*. Ela respondeu que não, demonstrando certo medo, e ainda disse: *“tenho medo do homem do saco”*. Vinícius disse baixinho: *“ele não existe”*. No entanto, perguntamos: *“como que é o homem do saco?”*. Eva respondeu: *“o homem do saco... Ele pega pessoas”*. Isabela completou: *“tenho medo de ficar no lixo”*. Sônia ainda disse: *“aí o pai dela não vai saber onde ela tá”*.

Além disso, perguntamos: *“como seria violência na casa de vocês?”*. Eva respondeu: *“na minha casa não tem lobo”* e questionamos: *“não tem lobo? Então não tem violência?”*. Vinícius disse que tem sim e perguntamos: *“como?”*. Ele respondeu: *“quando os adultos brigam”*. Neste momento, Afonso falou: *“eu gosto da minha mãe quando ela beija em mim”*. Sônia ainda disse que violência na casa dela é: *“quando a polícia chega”*.

Propusemos, em seguida, que as crianças brincassem de massinha, tentando representar como seria a violência. Eva falou: *“vou fazer uma bolinha”* e Afonso disse: *“vou fazer uma cobra”*. Na oficina anterior, ele comentou que com uma massinha pode fazer até uma cobra grandona. Sônia disse que iria fazer a polícia e nós comentamos: *“polícia que tem a ver com violência para Sônia... Além da polícia, o que mais que tem a ver com violência?”*. Afonso disse: *“ele sabe fazer um carro de polícia”*. Insistíamos: *“mas, além da polícia, o que será que tem a ver com violência?”*. Vinícius disse: *“arma”*. Continuamos perguntando: *“o que mais? Eles já falaram polícia, arma... O que mais tem a ver com violência?”*. Murilo respondeu: *“delegacia”*. Percebemos, com isso, que, ao brincar de massinha, houve uma repetição daquilo que foi dito pelas crianças no início da oficina com o tema da polícia aparecendo a todo momento.

Ademais, Hugo e Eduardo brincavam com as massinhas, falando: *“uiu, uiu, uiu... É o carro da polícia que tá chegando... Olha só”*. Depois, eles mudaram o som: *“íon, íon, íon... tenho que salvar pessoas”*. Perguntamos: *“agora virou ambulância? Que legal! Um carro de polícia que pode virar ambulância...”*. Além disso, as demais crianças criaram também outras formas nas massinhas e contaram o que haviam feito: bola de futebol, pizza, calça, sanduíche, macarrão, pingo, gol.

Depois disso, propusemos o jogo do desenho da violência, dizendo: *“agora vocês vão tentar desenhar o que é violência e depois cada um vai falar o título do seu desenho para expor no nosso mural”*. Neste dia, também havíamos levado uma folha grande de papel pardo para repetir a brincadeira da exposição dos desenhos, pois, percebemos que as crianças tinham gostado daquilo. Bárbara disse que preferia não desenhar, pois, queria continuar brincando com as massinhas, e assim foi feito. Hugo logo contou sobre seu desenho, dizendo: *“eu fiz um carro de polícia”* e uma arma e que este era o seu título. Escrevemos seu nome, o título do desenho e colocamos no mural (Anexo F).

Continuando a brincadeira, Murilo contou sobre seu desenho, dizendo: *“aqui a violência. Aqui a delegacia ó”*. Notamos que as crianças estavam gostando de dar títulos e de entregar os desenhos para que pudéssemos escrever seus nomes, os títulos e colocar no mural. Sônia entregou seu desenho e falou: *“é um prédio, uma menina saindo e viu a polícia”* e este foi o título. Isabela disse que estava fazendo uma pop star, e Eva, um caminhão. Eva contou que o título do seu desenho era: *“o caminhão de rosa”*. Isabela ainda disse: *“vou fazer a pop star... Não... A princesa”* e Sônia interferiu, dizendo: *“a Rapunzel que tem o cabelo até o chão...”*.

Ademais, Afonso contou que tinha desenhado a polícia e este era seu título. Eduardo também disse que tinha terminado o desenho, falando: *“eu pintei a janela e a porta e a casa... O fogo, a arma e o sol, a nuvem, o arco-íris e a polícia...”*. Perguntamos: *“e qual é o título que você escolhe pro seu desenho?”*. Ele continuava dizendo: *“eu pintei esse. Eu pintei um menino...”*. Sendo assim, indagamos: *“você pintou um monte de coisa? Tem um monte de título?”*. Eduardo respondeu: *“então, eu pintei o fogo”* e insistimos: *“o fogo... Qual título você escolhe para o seu desenho? Uma palavra... Pode ser mais*

de uma... (risos)”. Eduardo continuava dizendo: “*esse é o sol, essa é a nuvem, essa é a arma, esse é o fogo, esse é o fogo da casa. Então, esse é o fogo. Então, esse é uma bola de futebol*”.

Neste momento, Eduardo conversou com Hugo, contando a seguinte história: “*esse é um menino e a polícia vai quebrar a cabeça do menino e vai chamar pra pegar a polícia e levar pro bombeiro e jogar pra polícia*”. A partir dessas brincadeiras, podemos perceber como é possível se expressar por meio delas, criar e inventar histórias, com várias personagens que podem assumir diversos papéis. No entanto, o tema *polícia* permaneceu em evidência.

Já ao final dessa oficina, algumas crianças quiseram voltar a brincar com as massinhas e outras preferiram continuar desenhando, o que aconteceu em clima descontraído e tranquilo. Para encerrar, propusemos que as crianças falassem como seria uma escola legal. Algumas disseram que não poderia faltar massinha e nem brinquedo. Sônia se levantou e nos abraçou, demonstrando que não poderiam faltar abraços na escola.

Com isso, antes de encerrar a oficina, a pesquisadora pediu um abraço a todas as crianças para se despedir. Todas elas deram o abraço, ao mesmo tempo, demonstrando uma troca de carinho. Depois disso, cada uma deu outro abraço, individualmente. Ao final, a pesquisadora ainda agradeceu às crianças e à professora Ana pela disponibilidade e pela oferta do espaço.

A partir disso, evidenciamos que as concepções dessas crianças sobre violência foram bastante diferentes das concepções dos adultos e ressaltamos novamente a importância de se escutar as crianças. Para as educadoras que foram entrevistadas, a violência é algo relacional, como foi notado nas seguintes falas: “*violência é maltratar, não respeitar*” (Denise); “*tudo o que machuca o outro, tudo o que a gente atinge o outro, tirando-o do seu estado de tranquilidade, de paz... Essa violência tá dentro da gente, de uma forma ou de outra, ela sempre aparece*” (Ingrid); “*é não cuidar, é não respeitar, é não ouvir, ou ouvir e não respeitar*” (Edna); “*toda forma de invasão, agressão, falta de respeito ao outro, que pode acontecer de várias maneiras*” (Olivia); e “*é a falta de Deus no ser humano... É falta de amor pelo próximo*” (Ana).

Enquanto que, para as crianças, no momento das falas, emergiram as seguintes concepções: polícia, arma, de matar, de lutar e delegacia. Ao perguntar sobre a violência na escola, responderam: “*é quando a polícia chega*”. Ao falar sobre a violência em casa, elas repetiram: “*é quando a polícia chega*” e, uma delas, afirmou que é quando os adultos brigam. Ao brincar com as massinhas, também apresentaram suas concepções sobre violência relacionadas à polícia, carro de polícia, arma e delegacia. Quando foram brincar do jogo do desenho da violência, os títulos que emergiram foram: delegacia, menina saindo do prédio e viu a polícia, caminhão de rosa, a polícia, a arma e o carro da polícia, carro de corrida e pop star.

A partir dos momentos da pesquisa, podemos perceber as diferenças das concepções sobre violência para as crianças em relação às educadoras. Estas apresentam significados socialmente compartilhados ao definir a violência como um ato de destrutividade. Enquanto que as crianças apresentaram a violência na figura da polícia, na fala de uma delas que possivelmente contagiou as demais. Acreditamos que a concepção delas pode estar mais ligada ao concreto do que a generalizações conceituais. Nas suas fantasias e simbolizações, a violência ficou atrelada à figura do policial que pode se relacionar com a figura da autoridade.

De acordo com o nosso referencial teórico da psicanálise, podemos dizer que as crianças estão falando de polícia, arma, delegacia como uma forma de manifestar, inconscientemente, a violência e a autoridade como constituidoras e impeditivas da realização plena das pulsões e dos desejos na sua forma primitiva.

Essas crianças de quatro anos encontram-se na fase fálica e vivenciam, pois, o momento culminante do complexo de Édipo e o de castração, que não se reduzem à situação real, porque sua eficácia se refere ao fato de inserir, inconscientemente, uma instância interditora: o supereu. Este se instaura por meio da interiorização das interdições e exigências sociais, que barram a satisfação das pulsões em suas formas originais e ligam o desejo à lei (Laplanche & Pontalis, 2001).

Sendo assim, essas crianças ainda estão criando seu próprio supereu, que, inicialmente, sofre influências diretas do supereu das figuras parentais e das figuras secundárias que representam a lei. Salientamos que a instância interditora superegóica é a condição primordial para a existência da civilização. Dessa forma, processualmente, com a vivência do complexo de Édipo e de castração, o supereu se consolida, criando algumas barreiras estéticas e éticas, o que caracteriza a entrada na fase de latência, que será vivida, posteriormente (Prizskulnik, 2004).

Nesse sentido, elas vivenciam inúmeros processos violentos que barram a satisfação de seus desejos e as inserem em uma norma social. Desse modo, as crianças já são violentadas pelo discurso dos pais e de outras pessoas, ao delimitar um espaço separado do seu próprio mundo (Marin, 2002). As crianças que participaram da pesquisa, então, ainda estão vivenciando esses processos violentos de inserção em uma ordem social e subjetiva, devido a uma necessidade de se relacionar com os outros para viver em sociedade.

Assim sendo, a polícia, como uma figura externa que exerce (ou deveria exercer) uma atividade de garantia da segurança das pessoas e de bens, por meio da aplicação da lei, foi um elemento que apareceu relacionado à violência. Dessa forma, interpretamos que a polícia pode estar desempenhando essa função superegóica de instauração do limite e da lei para essas crianças.

Consideramos que estas são possíveis interpretações para entender o porquê das crianças terem apresentado suas concepções sobre violência relacionadas a elementos externos e figurados, como a

polícia, a arma e a delegacia. A violência, que é da ordem do humano, ainda está sendo interiorizada e vai sendo reconhecida de maneira processual e inconsciente. Diferentemente das crianças, as educadoras já concebem a violência como algo da relação.

Adiante exporemos as considerações sobre a pesquisa, apontando algumas contribuições da psicologia e da psicanálise, no contexto da educação, em relação aos temas da violência, escola e infância, enfatizando a importância de reconhecer e acolher a violência nas relações cotidianas na educação infantil, além de escutar o que as crianças têm a dizer, reconhecendo as singularidades de cada uma.

VI – CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

“Ora, as crianças são necessárias no mundo, e elas são o que são”.

Janusz Korczak (1981, p. 42) in Quando eu voltar a ser criança.

Neste trabalho, tivemos como objetivo compreender as concepções de crianças sobre violência, em uma turma do primeiro período da educação infantil. A fim de alcançar esse objetivo, promovemos, durante nosso percurso de pesquisa, uma revisão crítica acerca da literatura científica produzida em torno dos seguintes temas: violência, psicanálise e educação, escola e infância. Além disso, foram realizadas: leitura do PPP (2012), duas observações participantes na rotina das crianças e da professora, entrevistas semiestruturadas com cinco educadoras e quatro oficinas com as crianças de uma turma escolhida.

Acreditamos que, a partir disso, podemos apontar alguns aspectos que se referem a possíveis contribuições da psicologia e da psicanálise, no contexto da educação, em relação aos temas da violência, escola e infância. Durante a vivência nessa escola, evidenciamos que o tema da violência reverbera muitas questões e sentimentos no seu espaço e percebemos certa idealização, a partir de um desejo de que essa fosse um lugar modelo e sem violência.

No entanto, defendemos que a violência é inerente aos seres humanos e sempre existirá. Podemos, porém, encontrar possibilidades para que ela não seja atuada e se manifeste de outras formas, por exemplo, ao falar e/ou ao brincar, permitindo a representação, em que a energia pulsional é transformada, sendo possível a elaboração de alguns conflitos. Acreditamos, então, que existem diversas possibilidades de lidar com a violência, para que ela possa se manifestar de maneira menos destrutiva. Pontuamos que o entendimento sobre a violência é complexo e multifacetado. Cada um lida com a sua própria violência singularmente, sendo necessário refletir criticamente sobre ela, para que possa ser discutida e pensada, deixando de ser banalizada e naturalizada nas relações sociais.

Neste trabalho, evidenciamos a importância de pensar a escola como lugar de infância e de abertura para o novo, acolhendo as crianças, seus conflitos, suas especificidades e seus afetos, tanto amorosos como hostis e violentos. Ressaltamos, ademais, a importância do falar, do brincar e dos movimentos corporais no âmbito da educação infantil.

Admitimos a dificuldade e o desafio dos educadores de estarem disponíveis às diversas e intensas movimentações das crianças. Exemplificamos essa questão a partir da antecipação da pesquisadora ao demonstrar sua concepção sobre as expressões corporais das crianças como sendo bagunça, o que foi diferente da concepção delas, que definiram aquele momento como de brincadeira.

Defendemos que precisamos escutar as crianças e respeitá-las em seus direitos, esperando o tempo necessário, de cada uma, para que possam se manifestar, genuinamente. Neste trabalho,

percebemos uma dificuldade das educadoras em poder escutar essas crianças, da maneira delas, que por vezes, precisam correr, gritar, pular e se movimentar para se comunicar. Evidenciamos ainda que é um desafio também reconhecer que as crianças são o que são, pois, já são autoras de suas histórias e sujeitos ativos em seu processo constituidor.

Salientamos que as crianças precisam se movimentar, sem tanta delimitação rígida de quando e onde podem brincar. Pois, essa é uma das principais maneiras que elas se expressam e se desenvolvem, além de criar um espaço mais descontraído que pode permitir a consolidação do vínculo entre crianças e adultos. Ressaltamos ainda que nem todas as suas brincadeiras corporais são violência em potencial e, portanto, a interferência do adulto deve propiciar espaços para o processo de elaboração das crianças durante seu brincar, sem emitir tantos julgamentos de valor e interrupções das ações delas.

Sugerimos, a partir deste trabalho, que mais pesquisas sejam realizadas. Notamos que ainda é muito difícil considerar as particularidades e as histórias de cada criança, que são distintas umas das outras. Mais difícil ainda é reconhecer que esses sujeitos da infância têm uma sexualidade e aspectos violentos que não podem ser tamponados. Futuros estudos poderiam, dessa forma, investigar o porquê dessa dificuldade dos adultos em reconhecer as crianças como sujeitos que já são, que têm um passado, um presente e um futuro, e que podem falar sobre diversos assuntos, ao seu modo. Precisamos, pois, entender o porquê desse entrave em escutar as crianças, da maneira delas, sobretudo sobre assuntos que são difíceis de serem falados também pelos adultos. Propomos que um dos caminhos possíveis é refletir e pensar junto com os educadores sobre essas dificuldades e entraves, já que eles são figuras de extrema importância na vida das crianças, e também precisam ser ouvidos.

Consideramos ser fundamental que os educadores se envolvam nas suas relações com as crianças, sendo sinceros e acolhedores, criando vínculos de confiança e de identificação. Retomamos que é impossível não intervir nos relacionamentos humanos, pois, são da ordem do inconsciente. Então, por mais que os professores tenham planejamentos claros e bem definidos, sua influência sobre cada aluno escapa (e sempre escapará) ao seu controle.

Dessa forma, os campos da psicanálise e da educação se aproximam ao valorizar que o processo de construção do conhecimento se dá a partir da relação entre educando e educador, permitindo a constituição subjetiva de cada um. O processo educacional envolve uma relação entre sujeitos e, assim, abarca o encontro entre inconscientes, desejos e pulsões. Consideramos ser preciso, pois, que o processo de formação de professores considere esses aspectos abordados pela psicanálise.

Com o nosso estudo, problematizamos a violência no contexto educacional infantil. Notamos que as concepções de violência para as crianças que participaram da pesquisa foram predominantemente relacionadas à polícia, o que se diferiu bastante das concepções das educadoras, que definiram violência como algo relacional. Uma possível compreensão sobre essa questão decorre do fato dessas crianças de

quatro anos estarem vivenciando a fase fálica e, portanto, estarem em processo de construção da sua instância superegógica. Assim, a polícia pode estar desempenhando, de maneira inconsciente e figurada, essa função do supereu que está sendo interiorizada.

Acreditamos, por fim, que esse percurso não será encerrado, uma vez que não é possível esgotar todas essas questões e contradições envolvidas no humano. Desejamos encerrar lembrando que não tínhamos a intenção de apresentar conclusões ou respostas prontas. Buscamos, sim, trilhar possíveis caminhos a serem percorridos. Almejamos que sejam possíveis novos questionamentos, contradições, debates, reflexões que nos movimentem e que nos permitam sempre caminhar.

VII – REFERÊNCIAS

- Abramovay, Miriam (2002). *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, UCB.
- Abrão, Jorge Luís F. (2001). *A história da psicanálise de crianças no Brasil*. São Paulo: Escuta.
- Abrão, Jorge Luís F. (2003). Um inventário das relações entre educação e psicanálise no Brasil: perspectiva histórica. Em M. L. Oliveira (Org.). *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas* (pp.125-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Alderson, Priscilla (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação e Sociedade*, 26, 91, 419-442.
- Almeida, Sandra F. C. (1993) Psicologia, psicanálise e educação: três discursos diferentes? Em R. Bucher & S. F. C Almeida (Orgs.). *Psicologia e Psicanálise: desafios* (pp.19-32). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Almeida, Sandra F. C.; Santos, Elisson M. M.; Aguiar, Rosana M. R.; Paulo, Thais S.; Amparo, Deise M. & Brasil, Kátia T. R. (2010). Adolescência, violência e escola: repercussões na saúde psíquica do professor. Em D. M. Amparo; S. F. C. Almeida; K. T. R. Brasil & F. Marty (Orgs.). *Adolescência e Violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico* (pp.163-187). Brasília, Liber Livro Editora.
- Almeida, Sandra F. C. & Aguiar, Rosana M. R. (2012). Adolescência e violência na escola: dispositivos de reconstrução dos laços sociais no cotidiano escolar. Em D. M. Amparo; S. F. C. Almeida; K. T. R. Brasil; M. I. G. Conceição & F. Marty (Orgs.). *Adolescência e Violência: Intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais* (pp.145-168). Brasília: Liber Livro e Editora Universidade de Brasília.
- Andrade, Franciene S. B. (2013). *Uma práxis em direitos humanos no ensino fundamental: contribuições da psicologia e da educação*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
- Anjos, Erly E. (2003). A banalização da violência e a contemporaneidade. Em T. Camacho (Org.). *Ensaio sobre violência* (pp. 61-83). Vitória, ES: Edufes.
- Aragão, Regina O. (1993). Psicanálise e educação: conflito ou conciliação? Em R. Bucher & S. F. C. Almeida (Orgs.). *Psicologia e Psicanálise: desafios* (pp.33-39). Brasília: Editora Universidade de Brasília.

- Aragão, Regina O. (2001). A psicanálise no campo da educação infantil: uma aplicação possível. *Revista em aberto*, 18, 73,70-77.
- Arendt, Hannah (2009). *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. Original publicado em 1970.
- Ariès, Philippe (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. Original publicado em 1973.
- Assis, Maria Bernadete A. C. (2003). Psicanálise e educação: passado, presente, futuro, perspectivas. Em M. L. Oliveira (Org.). *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas* (pp.217-238). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Assis, Maria Bernadete A. C. & Oliveira, Maria Lúcia (2003). A psicologia do educador – a criança e o adolescente na atualidade. Em M. L. Oliveira (Org.). *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas* (pp.239-251). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bandeira, Lourdes & Batista, Anália S. (2002). Preconceito e discriminação como expressões de violência. *Estudos Feministas*, 10, 1, 119-140. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11632.pdf>. Acessado em 06/06/2013.
- Bardin, Laurence (2010). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edição 70. Original publicado em 1977.
- Barros, Manoel de (2003). *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta.
- Bettelheim, Bruno (2001). *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Betts, Jaime Alberto (1994). Missão impossível? Sexo, educação e ficção científica. Em C. Calligaris et als. (Orgs.). *Educa-se uma criança?* (pp.47-62). Porto Alegre: Artes e ofícios editora ltda.
- Bogdan, Robert C. & Biklen, Sari K. (1994). Características da investigação qualitativa. Em R. C. Bogdan & S. K. Biklen (Orgs.). *Investigação qualitativa em educação*. (pp.47-51). Portugal: Porto Editora LDA.
- Brandão, Carlos R. (1986). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Editora brasiliense.
- Brasil (1988). Constituição da república federativa do Brasil de 1988.
- Brasil (2006). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.

- Brecht, Bertolt (1987). *Poemas 1913-1956*. São Paulo: Brasiliense.
- Brito, Bruna P. M. & Besset, Vera L. (2009). Autoridade e transmissão de saber. Em R. H. P. Cohen (Org.). *Psicanalistas e educadores: tecendo laços* (pp.33-51). Rio de Janeiro: Wak editora.
- Bucher, Richard (1993). A psicanálise: desafio para a psicologia? Em R. Bucher & S. F. C. Almeida (Orgs.). *Psicologia e Psicanálise: desafios* (pp. 9-18). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Caniato, Angela Maria P. (2009). *Subjetividade e Violência: desafios contemporâneos para a psicanálise*. Maringá: Eduem.
- Cerezer, Cleon (2011). Ser professor/educador na atualidade. Em C. Cerezer & J. Outeiral (Orgs.). *Autoridade e mal-estar do educador* (pp.41-48). São Paulo: Zagodoni.
- Cerezer, Cleon & Outeiral, José (2011). A autoridade na educação. Em C. Cerezer & J. Outeiral (Orgs.). *Autoridade e mal-estar do educador* (pp.61-70). São Paulo: Zagodoni.
- Chagas, Julia C. & Pedroza, Regina L. S. (2013). Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 1, 35-43.
- Chauí, Marilena (2003). Ética, política e violência. Em T. Camacho (Org.). *Ensaio sobre violência* (pp. 39-59). Vitória: Edufes.
- Costa, Jurandir F. (2003). *Violência e Psicanálise* (3ª. ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Costa, Teresinha (2007). *Psicanálise com crianças*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Cruz, Silvia H. V. (2010). Prefácio – ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. Em M. P. R. Souza (Org.). *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia* (pp.11-21). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dahlberg, Linda L. & Krug, Etienne G. (2006). Violência: um problema global de saúde pública. *Capítulo extraído com autorização do autor do Relatório Mundial sobre Violência e Saúde. OMS, Organização Mundial de Saúde. Genebra: OMS; 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v11s0/a07v11s0>. Acessado em 06/06/13.*

- Debert, Guita G. & Gregori, Maria Filomena (2008). Violência e gênero: novas propostas, velhos dilemas. *Revista brasileira de Ciências Sociais*, 23 (66), 165-185. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v23n66/11.pdf>. Acessado em 06/06/2013.
- Didonet, Vital. (1986). A educação da criança menor de 7 anos e a Constituinte. *Em Aberto*, 5, 30, 13-17.
- Dolto, Françoise (2005). *A causa das crianças*. São Paulo: Editora Ideias e Letras.
- Ferenczi, Sándor (2011). *Obras completas psicanálise IV*. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. Original publicado em 1927.
- Ferreira, Marisa V. (2012). Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas. Resenha de Alexandre F. Vaz & Carolina M. Momm (Orgs.). Nova Petrópolis: RJ: Nova Harmonia, 2012, 189 p. *Cadernos de Pesquisa*, 42, 147, 950-962.
- Freud, Sigmund (1996). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Em Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.7). Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1905.
- Freud, Sigmund (1996). O esclarecimento sexual das crianças. Em Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.9). Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1907.
- Freud, Sigmund (1996). Sobre as teorias sexuais da criança. Em Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.9). Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1908.
- Freud, Sigmund (1996). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. Em Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1909.
- Freud, Sigmund (1996). Sobre o narcisismo: uma introdução. Em Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.14). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1914.
- Freud, Sigmund (1996). Reflexões para os tempos de guerra e morte. Em Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.14). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1915.

- Freud, Sigmund (1996). Conferência XIII: Aspectos arcaicos e Infantilismo dos sonhos. Em Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.15). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1916.
- Freud, Sigmund (1996). Além do Princípio do Prazer. Em Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.18). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1920.
- Freud, Sigmund (1996). A dissolução do complexo de Édipo. Em Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.19). Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1924.
- Freud, Sigmund (1996). Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. Em Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.19). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1925a.
- Freud, Sigmund (1996). Prefácio a *Juventude Desorientada* de Aichhorn. Em Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.19). Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1925b.
- Freud, Sigmund (1996). O futuro de uma ilusão. Em Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.21). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1927.
- Freud, Sigmund (1996). O mal-estar na civilização. Em Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.21). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1930.
- Freud, Sigmund (1996). Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise (XXXIV Explicações, Aplicações e Orientações) Em Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.22). Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1933a.
- Freud, Sigmund (1996). Por que a guerra? Em Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.22). Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1933b.
- Freud, Sigmund (1996). Análise terminável e interminável. Em Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.23). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1937.

- Freud, Sigmund (1996). Esboço de psicanálise. Em Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.23). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1940.
- Guirado, Marlene (2002). A psicanálise na escola. Em L. Macedo & B. A. Assis. *Psicanálise e pedagogia* (pp.71; 97). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Hermann, Fábio (1993). Uma aventura: A tese psicanalítica (Entrevista com Fábio Hermann). Em M. E. L. Silva (Ed.). *Investigação e psicanálise* (pp. 133-157). Campinas: Papirus.
- Ianni, Octavio (2003). Raízes da violência. Em T. Camacho (Org.). *Ensaio sobre violência* (pp.19-38). Vitória, ES: Edufes.
- Júnior, Jurandyr N. S. & Besset, Vera L. (2010). Violência e sintoma: o que a psicanálise tem a dizer? *Fractal: Revista de Psicologia*, 22, 2, 323-336.
- Kohan, Walter O. (2005). *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Korczak, Janusz (1981). *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- Korczak, Janusz (2009). *Le droit de l'enfant au respect*. Paris: Éditions Fabert.
- Kupfer, Maria Cristina M. (2009). Amor e saber: a Psicanálise da relação entre professor e aluno. Em R. H. P. Cohen (Org.). *Psicanalistas e educadores: tecendo laços* (pp.19-32). Rio de Janeiro: Wak editora.
- Lajonquière, Leandro (1999). Freud, a educação e as ilusões (psico) pedagógicas. *Revista da associação psicanalítica de Porto Alegre*, 16, 27-38.
- Lajonquière, Leandro (2010). *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Laplanche, Jean & Pontalis, Jean-Bertrand (2001). *Vocabulário de Psicanálise* (P. Tamen, Trad., 4ª ed.). São Paulo, Martins Fontes.
- Larrosa, Jorge (2010). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (Alfredo Veiga-Neto, Trad. 5ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

- Laterman, Ilana (2003). Considerações sobre violência e incivilidade no meio escolar. Em T. Camacho (Org.). *Ensaio sobre violência* (pp. 199-233). Vitória, ES: Edufes.
- Lerner, Rogério (2002). A psicanálise na escola. Em L. Macedo & B. A. Assis. *Psicanálise e pedagogia* (pp.85-97). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Levisky, David L. (2002). Mal-estar na educação. Em L. Macedo & B. A. Assis. *Psicanálise e pedagogia* (pp.101-112). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lima, Nádia L. & Rezende, Alice O. (2013). O poder normativo nas escolas e seus efeitos sobre os sujeitos. *Estilos da Clínica*, 18, 1, 34-52.
- Lisondo, Alícia B. D. (2003). No fim do milênio: por que é cada vez mais difícil aprender? Em M. L. Oliveira (Org.). *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas* (pp.17-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maciel, Maria Regina (2004). A questão da intersubjetividade no espaço escolar e os processos de subjetivação contemporâneos. *Revista TEIAS: Rio de Janeiro*, 5, 9-10, 1-9.
- Maciel, Maria Regina (2013). Psicanálise e Educação: do barulho à batucada. *Cadernos de Psicanálise CPRJ*, 35, 28, 169-181.
- Marin, Isabel S. K. (2002). *Violências*. São Paulo: Escuta/Fapesp.
- Marin, Isabel S. K. (2004). Sofrimento e violência na contemporaneidade: destinos subjetivos. Em M. G. Khouri; J. A. D. Pastore; I. Z. Sucar; R. P. Ajzenberg; R. Morano Filho (Orgs.). *Leituras psicanalíticas da violência*. (pp.85-100). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marin, Isabel S. K. (2006). O não violento. *Estilos da Clínica*, 11 (20), 1-9. São Paulo. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-71282006000100004&script=sci_arttext. Acessado em 25/06/2013.
- Marques, Fernanda M. & Sperb, Tania M. (2012). A escola de educação infantil na perspectiva das crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26, 2, 414-421.
- Marty, François (2012). A função do agir na adolescência. Em D. M. Amparo; S. F. C. Almeida; K. T. R. Brasil; M. I. G. Conceição; F. Marty (Orgs.). *Adolescência e Violência: intervenções e estudos clínicos psicossociais e educacionais* (pp.17-29). Brasília: Liber Livro / Editora Universidade de Brasília.

- Minerbo, Marion (2002). A psicanálise na escola. Em L. Macedo & B. A. Assis. *Psicanálise e pedagogia* (pp.75-81). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mokrejs; Elisabete & Araújo, Karin B. (2013). Pais, escola e educação sexual. *Estilos da clínica*, 18, 2, 417-421.
- Morgado, Maria Aparecida (2002). Contribuições de Freud para a educação. Em V. N. S. Placo (Org.). *Psicologia e educação: revendo contribuições* (pp.97-116). São Paulo: Educ.
- Moyles, Janet, R. (2007). *Só brincar?* O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, Paula R. (2012). Experiência humana: infância e educação. Em L. H. Pulino & S. Gadelha (Orgs.). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores* (pp. 187-197). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Ornellas, Maria de Lourdes S. (2012). Grito e silêncio: dois ecos que violam a escola. *Estilos da Clínica*, 17, 1, 136-147.
- Paolo, Angela F. & Barros, Carolina V. (2010). Considerações acerca do brincar e do estatuto da fantasia a partir de proposições teóricas que baseiam a pesquisa IRDI. *Estilos da Clínica*, 15,1, 178-193.
- Patto, Maria Helena S. (2002). Freud e a pedagogia. Em L. Macedo & B. A. Assis (Orgs.). *Psicanálise e pedagogia* (pp.145-158). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pedroza, Regina L. S. (1993). *Freud e Wallon: contribuições da psicanálise e da psicologia para a educação*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
- Pedroza, Regina L. S. (2005). Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, 17, 2, 61-76.
- Pedroza, Regina L. S. (2010). Psicanálise e Educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. *Psicologia da Educação*, 30, 81-96.
- Pedroza, Regina L. S. (2012a). Infância e professores no espaço da brincadeira: possibilidade de formação. Em L. H. Pulino & S. Gadelha (Orgs.). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores* (p.227-239). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Pedroza, Regina L. S. (2012b). Escola, adolescência e violência: construções sociais. Em D. M. Amparo; S. F. C. Almeida; K. T. R. Brasil; M. I. G. Conceição & F. Marty (Orgs.). *Adolescência e Violência:*

Intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais (p. 169-179). Brasília: Liber Livro e Editora Universidade de Brasília.

Pedroza, Regina L. S. (*no prelo*). Psicologia, psicanálise e educação: articulações a serviço das práticas pedagógicas.

Pereira, Maria Ângela C. M.; Amparo, Deise M. & Almeida, Sandra F. C. (2006). O brincar e suas relações com o desenvolvimento. *Psicologia e Argumento*, 24, 45, p.15-24.

Prizskulnik, Léia (2004). A criança sob a ótica da psicanálise: algumas considerações. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 72-77.

Pulino, Lúcia H. (2001). Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Revista em aberto – Educação Infantil: a creche, um bom começo*, 28, 73, pp. 29-40.

Pulino, Lúcia H. (2012). Resistência e criação na formação de professores: ouvindo outras vozes. Em L. H. Pulino & S. Gadelha (Orgs.). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores* (pp.177-186). Campinas, SP: Editora Alínea.

Quinodoz, Jean-Michel. (2007). *Ler Freud: guia de leitura da obra de S. Freud* (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Reis, Geraldo R. (2011). O diabo e a educação. *Estilos da Clínica*, 16, 1, 246-259.

Reis, Tânia T. & Conceição, Maria Inês G. (2012). Violência nas escolas: tendências mundiais. Em D. M. Amparo; S. F. C. Almeida; K. T. R. Brasil; M. I. G. Conceição & F. Marty (Orgs.). *Adolescência e Violência: Intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais* (p.119- 143). Brasília: Liber Livro e Editora Universidade de Brasília.

Santos, Tania C. & Teixeira, Maria Angélica (2006). Violência na teoria psicanalítica: Ruptura ou modalidade de laço social? *Psicologia em Revista*, 12, 165-180.

Schilling, Flávia (2000). Um olhar sobre a violência da perspectiva dos direitos humanos: a questão da vítima. *Revista do Imesc*, São Paulo, 1 (2), 59-65. Disponível em <http://www.imesc.sp.gov.br/pdf/art4rev2.p>. Acessado em 06/06/2013.

Serafim, Oziléia C. G. (2009). A educação e seus impasses na contemporaneidade. Em R. H. P. Cohen (Org.). *Psicanalistas e educadores: tecendo laços* (pp.139-160). Rio de Janeiro: Wak editora.

- Soares, Jacy (2004). Psicanálise e educação: novas aproximações num tempo de mutações. *Revista da Faced*, 8, 195-207.
- Speller, Maria Augusta R. (2004). *Psicanálise e educação: caminhos cruzáveis*. Brasília: Plano Editora.
- Trautwein, Carmen T. G. (2010). A dor e a delícia de entrevistar crianças na construção de um procedimento metodológico infantil. Em M. P. R. Souza (Org.). *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia* (pp.257-277). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Voltolini, Rinaldo. (2011). *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Wieviorka, Michel (2007). Violência hoje. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 11 (sup.), 1147-1153. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v11s0/a02v11s0.pdf>. Acessado em 11/06/2013.
- Winnicott, Donald W. (1971). *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Winnicott, Donald W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Winnicott, Donald W. (1983). *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artes Médicas. Original publicado em 1979.
- Winnicott, Donald W. (2012). *Privação e delinquência* (5ª ed.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. Original publicado em 1987.
- Zibetti, Marli Lúcia T. (2004). A angústia no ofício de professor: angústia docente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8, 2, 219-225.

ANEXO A - Roteiro da entrevista semiestruturada com as educadoras

Nome:

Data de nascimento:

Função na escola:

Tempo de trabalho nesta escola:

Formação:

Qual foi o seu trajeto até ingressar na Educação Infantil?

Qual foi a sua motivação para escolher esta profissão? E para trabalhar com crianças?

O que acha que ainda te motiva? E o que não te motiva?

Como é a sua rotina nesta escola?

Você participa ou participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola?

Como é o seu relacionamento com as crianças?

O que você entende por infância?

O que é educação para você?

O que você entende por violência?

Como seria uma escola ideal para você?

ANEXO B - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS / UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA / CAMPUS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As concepções das crianças da Educação Infantil sobre violência: um estudo a partir da Psicologia e da Psicanálise

Pesquisador: Taisa Resende Sousa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12082113.7.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia -UNB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 200.708

Data da Relatoria: 01/02/2013

Apresentação do Projeto:

O estudo pretende contribuir com a problematização da violência infantil na escola, buscando compreender as concepções das crianças sobre essa questão, dando espaço para suas diversas percepções e interpretações. As expressões das crianças sobre suas concepções de violência, por meio de sua fala e da brincadeira, indicam possíveis caminhos para que elas possam se inscrever no laço social. O brincar é uma possibilidade de fantasiar, criar, (re) criar, experienciar, sentir, conhecer desejos, limites e lidar com a violência, além de admitir uma manifestação do inconsciente, não em sua totalidade, mas em um nível mais profundo. Será utilizado o método psicanalítico de investigação qualitativa. Serão realizados na escola: a leitura do projeto político pedagógico, observações participantes, oficinas com as crianças e entrevistas com as educadoras dessas crianças. Nas oficinas, serão utilizados elementos lúdicos, como brincadeiras, jogos, desenhos e histórias, a fim de proporcionar um ambiente descontraído de fala. Será utilizada a análise de conteúdo para a compreensão dos diferentes momentos da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC 2 ALA NORTE 2 MEZANINO 2 SALA B1 2 606 (MINHOCAO)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3307-2760 **E-mail:** ihd@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS / UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA / CAMPUS



Compreender as concepções das crianças, de uma turma do primeiro período da Educação Infantil, sobre violência.

Investigar as expressões corporais, orais e gráficas das crianças em relação à violência, por meio de suas falas, brincadeiras, movimentos,

desenhos. Analisar como as educadoras dessas crianças se posicionam sobre a questão da violência infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, não há.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema de pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos solicitados foram enviados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Documentos necessários apresentados.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

BRASÍLIA, 20 de Fevereiro de 2013

Assinador por:
Debora Diniz Rodrigues
(Coordenador)

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**Aos(às) educadores(as) da Educação Infantil,**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “As concepções das crianças da Educação Infantil sobre violência: um estudo a partir da Psicologia e da Psicanálise”, de responsabilidade de Taísa Resende Sousa, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, no Instituto de Psicologia na Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender as concepções de crianças sobre violência, em uma turma do primeiro período da educação infantil. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e fitas de gravação de áudio, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A construção dos momentos empíricos será realizada por meio da leitura do projeto político pedagógico da escola, observações participantes no cotidiano escolar, entrevistas semiestruturadas com as educadoras da Educação Infantil e oficinas com as crianças de uma turma do primeiro período da Educação Infantil. Você está sendo convidado(a) a participar da entrevista semiestruturada.

Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)9806-4869 ou pelo e-mail taisarsousa@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO D - Termo de Assentimento

Aos Pais ou Responsáveis das crianças da Educação Infantil,

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “As concepções das crianças da Educação Infantil sobre violência: um estudo a partir da Psicologia e da Psicanálise”, de responsabilidade de Taísa Resende Sousa, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, no Instituto de Psicologia na Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender as concepções de crianças sobre violência, em uma turma do primeiro período da educação infantil. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa, por meio da participação de seu (sua) filho(a) no estudo.

Seu (sua) filho(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome dele(a) não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como os desenhos e as fitas de gravação de áudio, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A construção dos momentos empíricos será realizada por meio da leitura do projeto político pedagógico da escola, observações participantes no cotidiano escolar, entrevistas semiestruturadas com as educadoras da Educação Infantil e oficinas com as crianças de uma turma do primeiro período da Educação Infantil. Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar das oficinas.

Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Seu (sua) filho(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)9806-4869 ou pelo e-mail taisarsousa@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO E - Mural de desenhos das crianças na Oficina 3



ANEXO F - Mural de desenhos das crianças na Oficina 4

